



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 Javier Martínez Marín	• Luz Dávalos Murillo • Nancy Picazo Villaseñor Universidad Anáhuac, México Norte
DIRECTOR DEL ICEUABJO Héctor Aguilar Aguilar	• Salvador Ponce Ceballos • Joaquín Vásquez García Universidad Autónoma de Baja California
EDITOR RESPONSABLE Carlos Alberto Martínez Ramírez	• Rogelio Martínez Flores Universidad Autónoma Metropolitana
CONSEJO EDITORIAL INTERNO	• Felipe Abundis de León Universidad Autónoma de Nuevo León
Jorge Alberto Ruiz •	• Humberto Rodríguez Hernández Universidad Autónoma de Tamaulipas
Ana Karent Alemán Torres •	• Margarita Galicia Gálvez Universidad Autónoma de Tlaxcala
Gabriel Angeles Hernández •	• María Elena Barrera Bustillos • Nora Verónica Druet Domínguez • Gladys Julieta Guerrero Walker Universidad Autónoma de Yucatán
Juan Angeles Robles •	• José María Ruiz Ruiz Universidad Complutense
José Luís Aragón Melchor •	• Alfonso Ortíz Quezada Universidad Cristóbal Colón
María Leticia Briseño Maas •	• Pablo Gómez Jiménez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Alba Cerna López •	• Héctor Magaña Vargas • Bernardo Antonio Muñoz Riveroll Universidad Nacional Autónoma de México
Carlos Eliseo Díaz Córdova •	Diseño editorial y diseño de cubierta Alma Vargas García
Yaroslav Milady Delgado Juárez •	
Lilly Patricia Ducoing Watty •	
María de Jesús Espinosa Benítez •	
Miriam Rosario García Flores •	
Leonor García Quezada •	
Olga Grijalva Martínez •	
Benito Gerardo Guillén Niemeyer •	
Tomás Jorge Camilo •	
Erika López Alonso •	
Guadalupe Aurora Maldonado Berea •	
Cindy Deyanira Martínez Ramírez •	
José Israel Mayorga Hernández •	
Imelda Erendida Méndez Canseco •	
Vilma Méndez Barriga •	
Martha Elba Paz López •	
Diego Rigoberto Pérez Llaguno •	
Pedro Ojeda Garrido •	
David Pérez Arenas •	
Luís Enrique Ramírez López •	
María Anaid Rangel Condado •	
Francisco José Ruíz Cervantes •	
Laura Lucero Tejada Leyva •	
Fidel Torres González •	
Alejandro Velasco Sosa •	
Citlalli Zenteno Castillo •	
Profesores del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca	

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, año 20, No. 16, enero- junio 2020, 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. 951 516 3710/11, www.ice.uabjo.mx/revista-academicus, e-mail: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 del Derecho 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 de Juárez, Oaxaca, México, C.P.68130, Tel./Fax. 951 514 4511 / 951 514 4522. Este número se terminó de imprimir el 31 de agosto de 2020, 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 las autoras y por los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor de la publicación, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO) 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 (ICEUABJO).

LA PUBLICACIÓN DE ESTA REVISTA SE FINANCIÓ CON RECURSOS ECONÓMICOS DEL PFCE 2020.



CRÉDITOS DE PORTADA:

Título de la obra: *Diana, otorgando el premio de caza.*

Técnica: Pasta de cerámica.

Autor: La Manufacture Nationale de Sèvres.

Año: Hacia 1790.

Recursos de imágenes: www.museodelprado.es

ÍNDICE

4

Editorial

5

Sensibilización del Docente para la Alfabetización Académica:
El Caso de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Santos García Saul, Ruiz Delgado Alma Gisela y Medina Ruiz Laura.

16

El Imperialismo Lingüístico en la Educación Media Superior de Oaxaca.

Valeriano Paulino Liliana Maritza.

25

El año 2020: Un Parteaguas en la Educación ante la COVID-19.

Galán Torres Graciela, Ley García Ana Karina y Ley García Juan Carlos.

30

Factores Asociados a la Delincuencia en Adolescentes

Carrillo Méndez Dulce, Ruiz Saldaña Melissa Ivonne y Santiago Castellanos Agustín.

38

La Didáctica de Historia en Educación Básica. Análisis de la
Práctica Docente de un Profesor de Secundaria

Iván Auli.

52

Modelo de Gestión en la Enseñanza de la Indagación en Docentes de
Ciencia y Tecnología en una Unidad Ejecutora, Trujillo – 2019.

Hoyos Nimboma Julio César y Aguirre Bazán Luis Alberto.

70

Criterios editoriales para publicar en ACADEMICUS

EDITORIAL



En definitiva, el año 2020 será recordado como el año de la Pandemia COVID-19, misma que puede leerse desde múltiples aristas y dimensiones. Representa un problema de salud, de amplia magnitud, que se transforma en retos individuales, familiares, gubernamentales y colectivos, también implica problemáticas para todos los sectores económicos; primario, secundario y terciario, así como retos de carácter social, cultural, educativo y político, locales, regionales, nacionales e internacionales.

El ámbito educativo, hoy por hoy, vive una reconfiguración mayúscula, la Pandemia COVID-19, plantea diversos desafíos a quienes son parte de la educación mexicana. Autoridades educativas, autoridades escolares, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, personal de apoyo a la educación, entre otras y otros, han puesto en marcha un sinnúmero de tareas, actividades y estrategias, para afrontar la consecución de objetivos institucionales, curriculares y de aprendizaje.

En este contexto de incertidumbre y múltiples desafíos que se viven en la educación de Oaxaca, México y el Mundo, continuamos con el trabajo editorial de la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, presentando nuestra edición número dieciséis.

El presente número, se integra por seis interesantes artículos. El primero, lleva por título “Sensibilización del Docente para la Alfabetización Académica: El Caso de la Universidad Autónoma de Nayarit”, escrito por Saúl Santos García, Alma Gisela Ruíz Delgado y Laura Medina Ruíz, académico y académicas de la misma Universidad (UAN), en donde se desarrolló la investigación. El segundo trabajo es de la autoría de Liliana Maritza Valeriano Paulino, profesora del Bachillerato Integral

Comunitario (BIC) del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), denominado “El Imperialismo Lingüístico en la Educación Media Superior de Oaxaca”.

A propósito de la realidad actual, atravesada por la contingencia sanitaria COVID-19, en el mundo, el artículo “El Año 2020: Un Parteaguas en la Educación ante la COVID-19”, constituye un interesante aporte de Graciela Galán Torres y Ana Karina Ley García, docentes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Juan Carlos Ley García, docente de la Universidad de las Américas de Puebla (UDLAP), mientras que “Factores Asociados a la Delincuencia en Adolescentes”, presenta los resultados de un estudio desarrollado por Dulce Carrillo Méndez y Melissa Ivonne Ruiz Saldaña, profesoras de la Universidad de la Costa (UNCOS) y Agustín Santiago Castellanos, profesor de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO).

Iván Auli, estudiante del Doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), en su trabajo “La Didáctica de Historia en Educación Básica. Análisis de la Práctica Docente de un Profesor de Secundaria”, muestra los resultados de una investigación que desarrolló en el citado nivel educativo. En el último artículo de este número, “Modelo de Gestión en la Enseñanza de la Indagación en Docentes de Ciencia y Tecnología en una Unidad Ejecutora, Trujillo-2019”, se presentan los resultados de un estudio que siguió una metodología cuantitativa con base en un diseño cuasi experimental, desarrollado por Julio César Hoyos Nimboma, docente de Ciencias Naturales, Biología, Física y Química en Educación Básica del Perú y Luis

Alberto Aguirre Bazán, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad “César Vallejo”, en Perú.

En los tiempos actuales, lo que queda en evidencia es que las y los docentes, tenían una noción de su actividad profesional previa a este momento, generalmente en modalidades presencial y escolarizada. Durante la contingencia sanitaria, esta noción se reconfiguró, a través de la reflexión, la crítica, la escucha, la introspección, el análisis, la autoevaluación y la evaluación. Lo interesante, será la manera en que el profesorado conciba la complejidad de la educación, en la Postpandemia. La educación ya no será la misma, en contraste con nuestras prácticas previas, debido a que la Pandemia COVID-19, incentivó e incentiva, la reflexión de nuestra forma de “hacer educación”.

Finalmente, estoy seguro que cada quien, desde su ámbito de intervención y colaboración, resignificará su práctica educativa, en la Postpandemia, lo cual representa una excelente oportunidad para que la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, continúe siendo un espacio editorial sólido, de difusión académica e investigativa, con perspectiva local, regional, nacional y mundial.

Atentamente
“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

MTRO. CARLOS ALBERTO MARTÍNEZ RAMÍREZ
Editor Responsable de la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

Sensibilización del Docente para la Alfabetización Académica: El Caso de la Universidad Autónoma de Nayarit

Santos García Saul *

Ruiz Delgado Alma Gisela **

Medina Ruiz Laura ***

RESUMEN

El presente artículo presenta un análisis del proceso de sensibilización que se promueve en profesores universitarios de distintas disciplinas, a partir de su participación en un diagnóstico de prácticas de lectura y escritura, conducente al diseño de un programa de formación para la alfabetización académica, que se realizó en la Universidad Autónoma de Nayarit. El esquema de formación responde a la iniciativa institucional de establecer la alfabetización académica como eje transversal en la formación de los estudiantes del nivel superior. Establecer como eje transversal la alfabetización académica tiene implicaciones importantes en la práctica docente del profesor de la disciplina, por lo que el proceso de sensibilización en etapas tempranas es fundamental. El análisis aquí presentado muestra que llevar a cabo un diagnóstico con las características que aquí se presentan puede contribuir a que los profesores se involucren de manera más comprometida en los procesos de formación.

PALABRAS CLAVE

Lectura. Escritura. Educación Superior. Práctica Docente.

ABSTRACT

This article presents an analysis of the process of sensibility promoted among the teaching staff of different disciplines at the State University of Nayarit, through the administration of a survey on reading and writing practices. The results of such diagnostic will be used to design a training scheme for BA professors on academic literacy practices. This training scheme is part of the institutional initiative of establishing academic literacy development as a cross-curricular topic in all BA programs at the University. Establishing academic literacy as a cross-curricular topic has profound implications in the teaching practice of professors in the different disciplines, hence the promotion of sensitization processes at early stages are of paramount importance. Our analysis shows that the administration of a diagnostic survey with the characteristics described here may contribute to the committed participation of teaching staff in training processes.

KEYWORDS

Reading. Writing. Higher Education. Teaching Practice.

INTRODUCCIÓN

Existe una percepción más o menos generalizada entre profesores universitarios de que sus estudiantes carecen de las habilidades necesarias para enfrentar las demandas de lectura y escritura que exige el nivel superior. Si bien es cierto que los estudiantes universitarios con frecuencia enfrentan dificultades para llevar a cabo de la manera esperada sus tareas de lectura y escritura, esto no se debe a que en los niveles previos no se les ‘enseñó’ adecuadamente a leer y escribir. En el presente trabajo se asume que la lectura y escritura que exige el nivel superior tiene características particulares y el desarrollo de las habilidades requeridas para llevarlas a cabo de forma adecuada requieren un acompañamiento intencional y planificado por parte de los profesores de las disciplinas (Cartolari y Carlino, 2016).

Más que una mera habilidad lingüística que se adquiere de una vez y para siempre en etapas iniciales de la educación, la lectura y la escritura son prácticas que tienen especificidades disciplinares (Olave, Rojas y Cisneros, 2013). La forma en que cada disciplina expresa sus contenidos tiene una relación directa con la forma en que ésta construye el conocimiento, por lo que se debe aprender

*Doctor en Lingüística por la Universidad de Essex, Reino Unido. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Área disciplinar: lingüística aplicada. Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales. E-mail: saulsantos@hotmail.com

** Doctora en Educación Liderazgo y Curriculum por la NOVA Southeastern University, Estados Unidos. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Área disciplinar: lingüística aplicada. Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales. E-mail: almagisela@uan.edu.mx

*** Maestra en Dirección de empresas. Universidad Complutense de Madrid. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Área disciplinar: lingüística aplicada. Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales. E-mail: medinaruizl@yahoo.es

de manera situada (Bazerman y otros, 2005). Además, como señala Castelló (2014), “a medida que el contenido disciplinar deviene más exigente y complejo, las prácticas de escritura se hacen también más específicas y, consecuentemente, requieren de enseñanza explícita” (p. 349). Si se quiere que el estudiante universitario sea capaz no solo de adquirir, sino también de generar conocimiento disciplinar, su formación “debería incluir también el desarrollo de los mecanismos discursivos propios de la escritura en cada una de las disciplinas” (Castelló, 2014: 355).

Para atender estas necesidades, universidades en distintas partes del mundo han promovido prácticas transversales que buscan desarrollar las habilidades de lectura y escritura como prácticas situadas, a través de lo que se conoce como ‘alfabetización académica’.

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

La alfabetización académica tiene sus antecedentes en un movimiento en universidades de los estados Unidos en los años 70s y 80s conocido como *Escritura a través del currículo*, y Escritura en las disciplinas, llevado a cabo en el Reino Unido, que buscaban incluir la formación en escritura dentro del currículo específico de cada una de las disciplinas (Monereo y Castelló, 2001; Rojas, 2016).

La ‘alfabetización académica’ se refiere a una serie de prácticas de acompañamiento, por parte del profesor de las distintas disciplinas, encaminadas a favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de la disciplina en la que se está formando (Craig, 2013; Navarro, 2013). En palabras de Carlino (2013), “es el intento denotado por incluir en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debates, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (p. 370).

Así, la alfabetización académica deberá considerar no solo enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por los especialistas, sino que debe considerar, además, enseñar al estudiante a leer y escribir, de forma tal que pueda participar en los géneros propios del campo de saber en el que se está formando (Castro y Sánchez, 2016). Desde la corriente de ‘alfabetización académica’, la *lectura y escritura* son entendidas a partir de los siguientes principios teóricos:

1. Tienen un potencial epistémico, pues favorecen el aprendizaje de los contenidos a través de la participación activa de los estudiantes (Lerner, 2001);
2. Son entendidas como prácticas sociales que involucran diversos géneros discursivos, lo cual implica específicas formas de leer y escribir (Gee, 2001);
3. Son prácticas que tienen especificidades disciplinares, que se aprenden de manera situada (Bazerman y otros, 2005);

4. Aprender a leer y escribir requiere transitar hacia una ‘comunidad social’ o ‘comunidad de práctica’, y dicha transición implica una labor conjunta entre el inexperto (estudiante) y el experto (profesor).

Como se hace evidente, la ‘alfabetización académica’ debe ser una responsabilidad compartida entre el estudiante, el profesorado y la institución: el estudiante, al trabajar colectivamente con el docente, adquiriendo de manera progresiva el conocimiento y construyendo su identidad dentro de la comunidad de práctica; el docente, apoyando de manera sistemática y planificada a sus estudiantes, desde sus espacios curriculares, y la institución, a partir de la gestión curricular y formación docente. ¿Qué implica para el docente de las disciplinas alfabetizar a sus estudiantes?

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DE SUS ESTUDIANTES

Alfabetizar a los estudiantes en el nivel superior implica, por parte del profesor de las disciplinas, incluir, orientar, y retroalimentar la lectura y la escritura dentro de cada materia. No se trata de que el profesor evalúe la comprensión lectora o que utilice la escritura como medio de verificación del aprendizaje, sino que se trata de una práctica cuidadosa en donde, a la par de la discusión sobre los contenidos disciplinares, el profesor busca desarrollar en sus estudiantes habilidades como las siguientes (Carlino, 2005):

- Contrastar: identificación de semejanzas y diferencias
- Identificar contradicciones
- Argumentar: expresar o identificar razón y tesis
- Sacar conclusiones: inferir a partir de premisas
- Interpretar un documento a la luz de otro
- Construir categorías
- Pensar críticamente: no aceptar el pensamiento de otro sin contrastarlo a la luz de un criterio
- Construir relaciones: ir más allá de lo dado

Esto requiere que el profesor de la disciplina desarrolle un conocimiento explícito y práctico de alternativas metodológicas para llevar a cabo los procesos de acompañamiento del estudiante en lo concerniente a la alfabetización, y se involucre en procesos de producción textual que le proporcionen experiencias adicionales para la reflexión sobre lo que implica leer y escribir en la disciplina en la que está formando a sus estudiantes (Carlino, 2010; Natale, 2014; Salazar, 2015). Como se puede apreciar, promover la alfabetización de los estudiantes implica el involucramiento comprometido del profesor en esquemas de formación de largo plazo, si lo que se busca es la sistematización de estas prácticas, es decir, que el profesor lo asuma como una experiencia identitaria (Carlino, 2010).



Ahora bien, todo proceso de formación debe iniciar con una etapa de motivación o sensibilización (Beltrán y Pérez, 2004). La sensibilización permitirá “potenciar transformación actitudinal y de progreso, aspecto que promueve el sentido de satisfacción, y por ende, de colaboración y de proactividad” (Castro y Castillo, 2012: 76). Se espera que esta etapa de sensibilización facilite incidir en las habilidades emocionales del docente, de forma que puedan ponerse en el lugar de sus estudiantes para poder interpretar y entender sus realidades.

MÉTODO

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó un diseño metodológico mixto, dentro de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, de tipo exploratorio. A partir de la realización del estudio, se busca sensibilizar a los docentes de las distintas disciplinas acerca del rol que juega la lectura y la escritura en los procesos de formación de los estudiantes universitarios. Es por ello que se llevó a cabo un diagnóstico sobre las prácticas de lectura y escritura que realizan, con el fin de poner en la mesa de la discusión temas fundamentales de la alfabetización académica entre el profesorado, previo al lanzamiento de la convocatoria de una serie de talleres que conforman el inicio del proceso de formación.

OBJETIVOS

El objetivo principal del diagnóstico es conocer las prácticas de lectura y escritura que promueven los profesores en la formación universitaria. Para ello, se realizó una encuesta, la cual busca los siguientes objetivos:

1. Identificar la percepción del profesorado del papel de la lectura y la escritura en el proceso de formación del estudiante.
2. Identificar las estrategias utilizadas por el profesor para el desarrollo de la lectura y escritura en la formación de los estudiantes universitarios

POBLACIÓN Y MUESTRA

La encuesta se aplicó a 100 profesores del nivel superior. El 81% son hombres y el 19% restante mujeres. En cuanto a la antigüedad como profesores se destaca que el 35% tiene de 11 a 15 años, el 22% de 1 a 5 años, el 20% de 6 a 10 años, el 15% de 16 a 20 años, el 5 de 26 a 30 años y el 3% restante más de 30 años.

En lo que respecta al grado de estudio el 46% de los profesores cuenta con estudios de Maestría, el 34% con Doctorado, el 16% con una Licenciatura.

INSTRUMENTO

La encuesta constó de tres secciones. En la primera se solicitaban datos generales de los profesores. La segunda sección era sobre lectura y la tercera sección sobre escritura. Las preguntas, en su mayoría de opción múltiple, estaban diseñadas no solo para identificar las prácticas empleadas por los profesores, sino para proporcionarle al profesor elementos de reflexión a medida que las contestaban. La encuesta incluyó, además, algunas preguntas abiertas que permitieron identificar las creencias de los profesores acerca de la lectura y la escritura, así como hasta qué punto haber contestado la encuesta propició la reflexión sobre sus propias prácticas.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez seleccionada la muestra, se decidió utilizar la versión impresa del instrumento en un primer momento. Sin embargo, para facilitar el proceso de recolección se tomó la decisión de considerar una plataforma en línea que permitiera la digitalización del instrumento y con ello hacerlo llegar, mediante correos electrónicos, a los profesores. Cabe señalar que previo a la aplicación de la encuesta se realizó un pilotaje con una muestra de 10 profesores-investigadores que imparten clases en el nivel superior, lo que permitió el poder realizar algunas modificaciones al instrumento y así garantizar la validez y fiabilidad del instrumento.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa Excel, permitiendo con ello ilustrar los resultados de manera gráfica con respecto a las respuestas de los participantes. En lo que refiere a los datos cualitativos se realizó una categorización de las respuestas proporcionadas en las cuales se identificaron cinco categorías con respecto a la percepción del profesorado acerca del rol que juega la lectura (Tabla 1) y ocho categorías en lo que refiere al rol que juega la escritura (Tabla 2).

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DEL PAPEL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

Para identificar la percepción de los profesores encuestados sobre

el papel de la lectura y escritura se les hicieron de manera directa las siguientes preguntas:

¿Qué papel juega la lectura en mis cursos? ¿Por qué es importante?
¿Qué papel juega la escritura en mis cursos? ¿Por qué es importante?

El análisis de las respuestas a estas preguntas permitió corroborar que el rango de visiones que los profesores tienen del papel de la lectura y la escritura en la formación de los estudiantes es muy amplio.

Tabla 1. Percepción del profesorado sobre el papel que juega la lectura en sus cursos.				
Categoría	Subcategoría	Ejemplo de respuesta	% (parcial)	% (total)
Como herramienta para gestionar información	Como estrategia de preparación para la clase	“Es básico para que el alumno pueda fundamentar una opinión sobre los temas incluidos en el curso.”	25	64
	Como estrategia para complementar/ reafirmar la información recibida en clase	“Es necesario reforzar los conocimientos adquiridos con lecturas complementarias, de tal manera que es sumamente importante desarrollarlas.”	10	
	Como herramienta para auto-gestión de información	“La lectura siempre será una poderosa herramienta para adquirir nuevos conocimientos.”	29	
Para mostrar cuánto se aprendió		“Es indispensable ya que tienen que exponer lo que entienden.”		7

Recurso para mejorar la expresión oral y escrita		“Fortalece su vocabulario, mejora su ortografía, así como su desenvolvimiento al momento de presentar de manera oral algún tema.”		7
Como herramienta laboral		“Muy importante, ya que en el campo laboral la lectura será obligada.”		4
Insertarse en la comunidad de habla		“Fundamental, puesto que permite lograr ... manejo de un lenguaje más profesional y científico”		3
Por su carácter epistémico		“Porque considero que es una actividad cognitiva que promueve el aprendizaje; es importante que no solo se considere como una extracción de información o una simple comprensión literal; a lo que constituye una mediación con el otro y el mundo de conocimiento.”		15

Como se puede apreciar en la Tabla 1, la percepción de lectura más recurrente fue que ésta le sirve al estudiante para gestionar información, ya sea en preparación para su clase: ‘para tener qué decir en clase’, para complementar lo visto en clase, o para actualizarse durante su proceso de formación. Esta visión asume que el estudiante ya ha desarrollado las habilidades de comprensión lectora y que en este nivel universitario la utiliza como una herramienta. Llama la atención que solamente un 15% de los profesores encuestados es consciente del carácter epistémico de la lectura, es decir, que más allá de darle acceso a nueva información, la lectura le permite al estudiante desarrollar habilidades para el aprendizaje, como inferir, identificar y construir argumentos, valorar opiniones y afirmaciones.

De manera muy similar, el diagnóstico arrojó respuestas con respecto a la escritura, como se muestra en la Tabla 2. Es preocupante que un número reducido de profesores considera que la escritura en realidad no es importante en sus unidades de aprendizaje. Esto es entendible si se considera que en general, la escritura es percibida como un medio por el cual el estudiante da cuenta de lo aprendido. Es decir, se le pide, por ejemplo, que escriba un reporte o un ensayo en el que integre saberes que se han discutido en clase. Sin embargo, al igual que la lectura, la escritura debe ser entendida a partir de su carácter epistémico, como parte integral del proceso de aprendizaje, no como un producto de aprendizaje. Bajo esta nueva perspectiva, debe quedar más claro al profesor de cada una de las disciplinas, que el acompañamiento durante la producción textual es fundamental para que el estudiante aprenda a organizar de manera lógica, cohesiva y coherente su pensamiento, de acuerdo con las normas de la respectiva disciplina.

Por otro lado, la escritura es vista como una herramienta que los estudiantes van a utilizar en su desempeño profesional o a la hora de escribir una tesis. De nuevo, la escritura es concebida como un producto, algo que les va a servir una vez que han concluido su formación, no como parte integral del proceso de aprendizaje.

Tabla 2. Percepción del profesorado sobre el papel que juega la escritura en sus cursos.

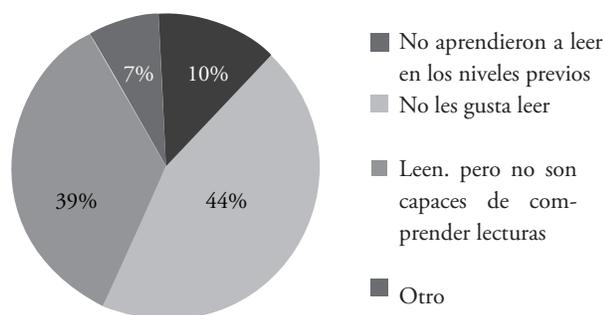
Categoría	Ejemplo de respuesta	% (total)
No es importante	“No lo considero tan importante, y precisamente porque no puedo detenerme a darles un curso de escritura.”	3
Como herramienta laboral	“Deben de aprender a redactar para poder realizar proyectos de mejora por ejemplo dentro de las empresas en las cuales consideran trabajar.”	20
Para desarrollar la habilidad, lograr un producto final	“Es importante porque los muchachos deben realizar ensayos, resúmenes que posteriormente son puntos de partida para adentrarse en la investigación y más tarde en su tesis.”	13
Para diagnosticar la habilidad escrita	“Nos permite identificar las dificultades de los estudiantes en la redacción y orientarlos para fortalecer sus debilidades.”	5

Para mejorar la habilidad escrita	“Es importante que el estudiante desarrolle escritos para incrementar el vocabulario, estructurar ideas y mejorar la ortografía.”	3
Para gestionar información	“Importante porque de esta manera hago que lean sobre cada uno de los temas.”	3
Demostrar lo aprendido	“Es una forma de conocer si los alumnos están comprendiendo el tema.”	36
Por su carácter epistémico	“Busco a través de sus escritos se hagan preguntas y respuestas sobre la temática y con ello afianzar una postura crítica.”	17

A partir del análisis de las preguntas que respondieron los profesores específicamente sobre su percepción de la lectura y la escritura, se puede apreciar que, si bien existen visiones diferentes y diferenciadas, hay una fuerte tendencia a entender la lectura y escritura como productos, como algo que el estudiante ya ha desarrollado y utiliza plenamente para lograr otros propósitos, incluso como un criterio de evaluación. De manera implícita se aprecia una percepción de que el hecho de que el estudiante no lea y escriba de acuerdo con la expectativa del maestro constituye un problema del estudiante (no ha desarrollado esta habilidad o no la desarrolló en etapas anteriores de su formación), y consecuentemente es responsabilidad del estudiante subsanarlo.

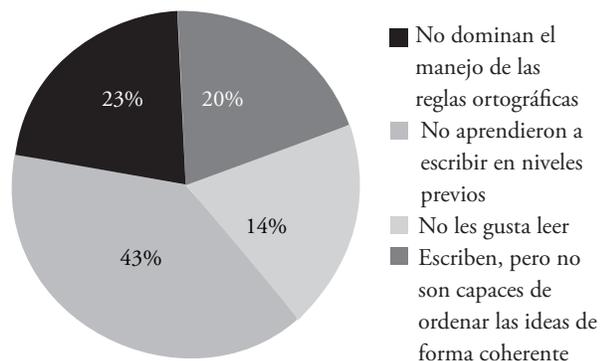
Esto se puede corroborar si se analizan las respuestas a la pregunta sobre lo que piensan que es el principal problema de lectura y escritura que enfrentan sus estudiantes. En la Gráfica 1 se puede apreciar que los profesores consideran que a los estudiantes no les gusta leer y que cuando lo hacen no son capaces de comprender el contenido, es decir, que su problema mayor es que no saben leer.

Gráfica 1. Percepción de los profesores sobre los problemas de escritura más graves de los estudiantes.



Con respecto a la escritura (Gráfica 2), los profesores consideran que el principal problema de sus estudiantes es que no son capaces de ordenar las ideas de manera coherente y que no dominan el manejo de las reglas ortográficas, porque no se les enseñó adecuadamente en los niveles previos.

Gráfica 2. Percepción de los profesores sobre los problemas de escritura más graves de los estudiantes.



Ciertamente, esta visión tiene implicaciones importantes en la forma en la que aborda estas habilidades, es decir, en sus prácticas la lectura y la escritura, como se verá en la siguiente sección.

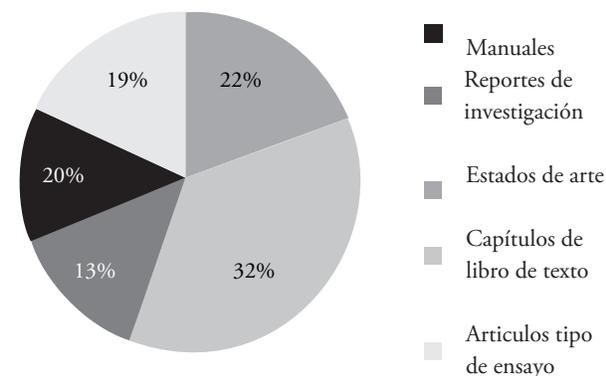
ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR EL PROFESOR PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ahora bien, ¿de qué manera se ve reflejada esta visión sobre lectura y escritura en las prácticas que promueven los profesores en sus aulas? Iniciaremos esta discusión con el planteamiento de un par de preguntas más esenciales: ¿Qué y cuánto leen y escriben los estudiantes en sus unidades de

aprendizaje? ¿Quién decide lo que leen y escriben los estudiantes?

Como se puede apreciar en la Figura 3, los estudiantes de licenciatura leen una variedad de géneros que incluyen reportes de investigación, capítulos de libro, estados de arte, manuales y ensayos. ¿Por qué es importante hacerse esta pregunta? La literatura sobre comprensión lectora reconoce que no hay una sola forma de leer un texto (Grabe, 2008). Existen diversos factores que determinan la manera en que abordamos la lectura de un escrito y uno de ellos es precisamente el tipo de texto. Cada uno de estos tipos de texto o géneros tiene características discursivas propias, que determinan la forma en que abordamos su lectura. Luego entonces, su abordaje en términos de lo que el profesor pide a los estudiantes que hagan con la lectura y lo que el propio estudiante hace con esta, está en cierta forma condicionado al tipo de texto. Si el profesor pide una actividad genérica para todos los textos que se leen en clase, por ejemplo, que escriban un reporte de lectura con características que explica al principio del curso, está condicionando al estudiante a abordar la lectura de forma homogénea. Por eso es importante que, al inicio del curso, cuando se presenta el programa, se abra un espacio para la revisión de la antología de lecturas sugeridas acompañada de una reflexión sobre los tipos de lectura y estructura discursiva. Esto promoverá no solo un mejor acercamiento a la comprensión lectora, sino que reforzará habilidades de producción textual.

Gráfica 3. Tipos de texto que leen los estudiantes.

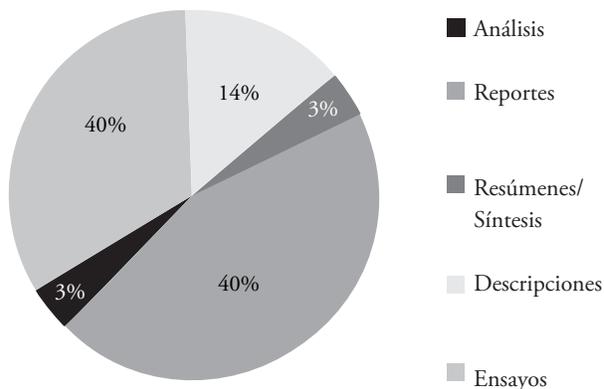


Con respecto al tipo de textos que escriben los estudiantes en sus unidades de aprendizaje, se observa una fuerte tendencia a la generación de reportes y ensayos, aunque también los profesores declararon que piden a sus estudiantes que escriban descripciones, resúmenes y análisis (Gráfica 4). Es interesante notar que un 19% de los profesores

declaró pedirles a sus estudiantes que leyeran ensayos (Gráfica 3), pero un 40% les pide que escriban ensayos. ¿Por qué llama la atención este resultado? 21% de los profesores pide a sus estudiantes que escriban ensayos, pero las lecturas de su curso no consideran los ensayos, es decir, el estudiante no lee ensayos. Anteriormente se dijo que la redacción académica es un acto situado, y que el estudiante aprende a producir un texto a partir de un proceso de construcción en donde la exposición a textos similares a través de lecturas y discusiones con sus pares y sus profesores son fundamentales. Si el profesor no da a leer al estudiante un determinado tipo de texto y en cambio le pide que genere ese tipo de texto, tal vez está asumiendo que el estudiante debió aprender a generarlo en otros espacios curriculares, como por ejemplo un curso de lectura y redacción. Esto a su vez implica que el profesor asuma también que los textos académicos tienen características estáticas y que se aprenden de una vez y para siempre.

Esto no significa que el profesor solamente le pueda pedir al estudiante que escriba textos (por ejemplo, ensayos) solamente si la antología de lecturas de la unidad de aprendizaje incluye ensayos. Es posible que en una unidad de aprendizaje no coincidan los tipos de textos que el estudiante lee y escribe. Lo que sí debe ocurrir es que el profesor dedique tiempo de su curso a discutir con sus estudiantes las características retóricas y textuales de los tipos de escritos que le pide.

Gráfica 4. Tipos de textos que escriben los estudiantes.



De acuerdo con los datos proporcionados por los profesores, prácticamente todos (97%) piden a sus estudiantes que hagan lecturas y que escriban trabajos, como parte de las actividades de sus unidades de aprendizaje, y en promedio leen entre 5 y 10 textos y escriben más de 5 trabajos. Si bien un 42% de los profesores respondió que

todas las lecturas asignadas son obligatorias, el 37% dijo que solamente algunas y el 93% de los profesores afirma que el estudiante puede elegir material adicional para leer. Es decir, se puede afirmar que el estudiante tiene bastante autonomía para la selección de las lecturas que realiza en sus unidades de aprendizaje. Faltaría explorar si en clase se aborda de manera explícita sobre los criterios para la selección de materiales, la confiabilidad de las fuentes, la forma en que un estudiante puede evaluar el valor de una lectura.

Ahora bien ¿Cómo se aborda la lectura y la escritura en las distintas unidades de aprendizaje? La respuesta a esta pregunta nos permitirá ver hasta qué punto existen prácticas de alfabetización académica. Pues, como se hará evidente más adelante, un importante número de profesores afirma que sí llevan a cabo este tipo de prácticas en la impartición de sus cursos.

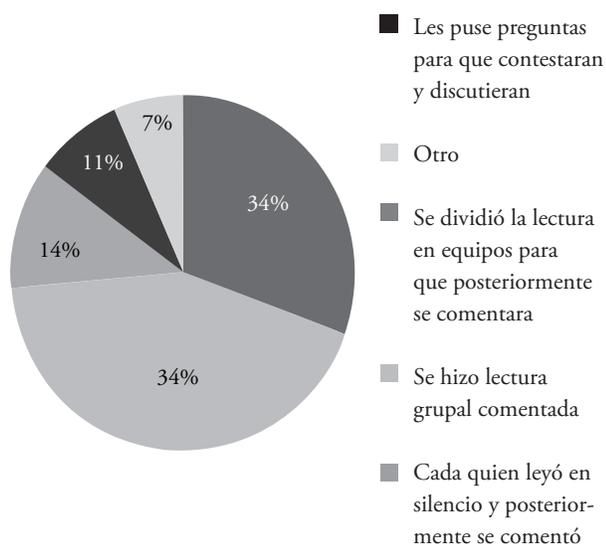
Una pregunta inicial que se debe hacer uno en este punto es si el profesor considera a la lectura y escritura como parte de las actividades áulicas que planea. Esta pregunta está íntimamente relacionada con la visión que el profesor tiene sobre el papel de la lectura y la escritura. Por ejemplo, si el profesor considera que la lectura sirve para gestionar información es posible que también piense que ésta se debe hacer fuera del espacio áulico, incluso pudiera pensar que hacer lectura dentro del aula representa una pérdida de tiempo. Si en cambio, el profesor considera que la lectura tiene un carácter epistémico y que es un acto situado, entonces tendrá sentido que ésta también se lleve a cabo dentro del aula. De la misma manera con respecto a la escritura, si el profesor asume que la escritura es para que el estudiante demuestre cuánto aprendió, seguramente en su planeación tendrá lugar después de haber cubierto un tema determinado, y seguramente como una actividad extra-áulica; pero si, por el contrario, el profesor entiende que escribir es un acto situado, social y que su práctica contribuye al aprendizaje, seguramente encontrará lugar para integrarla a sus actividades áulicas.

El 95% de profesores declaró dejar lecturas de tarea y solamente un 61% de profesores declaró que trabaja la lectura en clase. El 91% de los profesores pide evidencias escritas de las lecturas solicitadas, pero solamente el 9% les dio una guía específica para cada lectura, pues en general el profesor le da una guía genérica para todas las lecturas. Anteriormente se dijo que era importante considerar el tipo de texto que se lee pues su estructura discursiva condiciona la forma en que se lee. Esto significa que los profesores que dan una guía genérica de lectura, o bien asumen que todos los textos se leen de la misma forma, o que el estudiante debe saber cómo abordar cada uno de los textos.

El diseño de la encuesta plantea limitaciones para saber

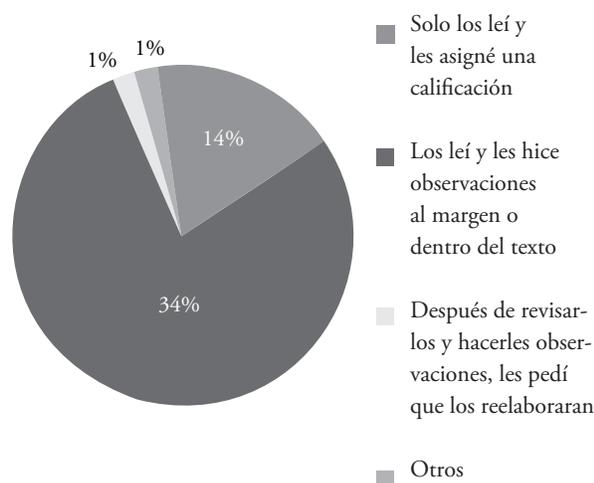
con precisión cómo se aborda la lectura en el aula. La gráfica 5 ofrece información general sobre aspectos relacionados con el manejo de grupos al abordar una lectura, pero es necesario un acercamiento más cualitativo para determinar el tipo de operaciones que se promueven. Por ejemplo, existen distintos niveles de manejo de la información de un texto que van desde la interpretación literal a la inferencia e identificación de información o posturas no expresadas de manera explícita (Grabe, 2008). A partir de las respuestas de los profesores se sabe que un 45% de ellos promueve de alguna manera la discusión grupal de la lectura, pero no sabemos exactamente cómo lo llevan a cabo y en qué nivel o sobre qué aspectos (información específica, posturas teóricas, contenido de la lectura en relación con otras fuentes, etc.).

Gráfica 5. Cómo se trabaja la lectura dentro del salón de clases.



Otra pregunta que debe hacerse uno para entender las prácticas de lectoescritura es sobre la forma en que el profesor lleva a cabo la revisión de los escritos que pide a sus estudiantes, o si revisa y ofrece algún tipo de retroalimentación. De nuevo, las respuestas proporcionadas por los profesores (Gráfica 6) indican que un 84% lee los escritos de sus estudiantes y hace comentarios a los márgenes del texto, pero no nos indica el tipo de comentarios: ¿tienen que ver con el contenido o con la forma? ¿son de carácter correctivo o promueven el diálogo y la reflexión? Las respuestas de los profesores también nos permiten corroborar que la escritura es pensada más como producto que como

Gráfica 6. La manera en que revisan los profesores los escritos de los estudiantes



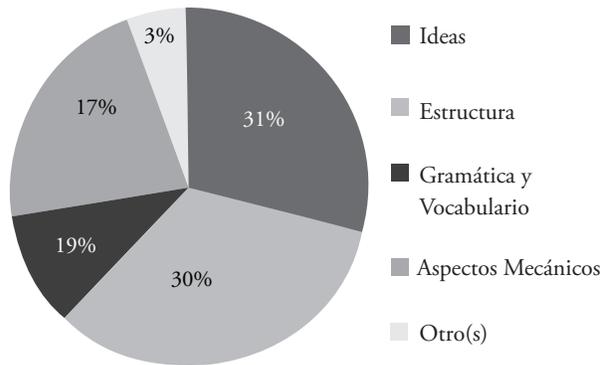
proceso, pues solamente un profesor declaró pedir a los estudiantes que reescribieran el texto después de ofrecer retroalimentación.

De lo que sí dan cuenta las respuestas de los profesores es de los aspectos que consideran a la hora de revisar los trabajos escritos de sus estudiantes. Desde un enfoque comunicativo y funcionalista del idioma, la escritura es entendida como un proceso en el que el estudiante organiza, de forma coherente y cohesiva, un conjunto de ideas. Pero en este proyecto de investigación también la escritura es concebida como un proceso mediante el cual el estudiante genera un conocimiento nuevo a partir del ejercicio de producción textual.

En este sentido, se espera que un profesor, a la hora de revisar un escrito de sus estudiantes atienda distintos aspectos en distintos momentos, es decir, si la producción textual es entendida como un conjunto de producciones (conocidos como borradores) que eventualmente llevarán a un producto (individual y colectivo), también la revisión deberá ser entendida como un proceso, en el que inicialmente se atenderán elementos ideacionales (ideas y estructura), y solo hacia el final elementos mecánicos (ortografía, puntuación). Los datos revelan, como se muestra en la gráfica 7, que los profesores son conscientes de los distintos aspectos que hay que tomar en cuenta a la hora de revisar y que, en promedio, les asignan el peso que se espera: mayor peso a aspectos ideacionales y menor peso a aspectos mecánicos. Sin embargo, como se verá más adelante, un importante número de profesores, al final de la encuesta, sintetizaron el contenido de la misma a partir de concepciones tradicionales de escritura, como fue el caso de un

un profesor que resalta la necesidad de “Mandarlos a un buen CURSO DE ORTOGRAFÍA.”

Gráfica 7. Aspectos que considera el profesor cuando revisa los trabajos escritos de sus estudiantes.



HACIA UNA SENSIBILIZACIÓN DEL DOCENTE PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Como se mencionó anteriormente, más allá de la identificación de las prácticas de lectura y escritura de los profesores participantes, un objetivo ulterior de este ejercicio de diagnóstico era sensibilizar a los participantes sobre la importancia de las prácticas de alfabetización y poner en la mesa de la discusión el papel que cada profesor, desde su disciplina, debe jugar en este proceso. Como equipo de investigación tenemos claro que la sensibilización, por sí misma, implica un proceso a largo y mediano plazo, y lo que se buscaba en este primer acercamiento era, en todo caso, sembrar una semillita en los profesores, provocar el cuestionamiento de sus prácticas y creencias, es por eso que una parte importante de la encuesta que se aplicó ofrecía respuestas de opción múltiple.

De manera específica, en la última pregunta, se le pedía al profesor que comentara sobre la manera en la que haber contestado la encuesta le hizo reflexionar sobre actividades didácticas inherentes a la lectura y escritura que no había considerado en su práctica docente. Los comentarios fueron clasificados en tres categorías:

a. Ya lo hacía

Un 17% de los profesores comenta que está familiarizado con estas prácticas y que el ejercicio del diagnóstico les permitió reafirmar sus propias prácticas o incluso mejorarlas:

“Para la mejora de mi práctica docente, esta encuesta confirma reflexiones realizadas semestre tras semestre, sobre la necesidad de promover la práctica de la lectura y escritura;

como base para el desarrollo académico y humano de nuestros estudiantes.”

“Me indica en no desistir con las actividades de investigación y en las actividades que hago en grupo posteriores a la lectura. Es interesante la propuesta de un área de redacción como apoyo. No obstante, es un compromiso del alumno y docente.”

“Las actividades referidas las había ya considerado, mas no en un orden debido o claro. Es en ese sentido que la presente encuesta me hizo reflexionar y, sobre todo, ordenar.”

“Me doy cuenta de que en ocasiones estas actividades didácticas se trabajan con los estudiantes de manera mecánica, sin considerar todas las áreas y beneficios que tiene las habilidades que desarrolla y la forma en cómo potenciar las capacidades del estudiante para que su aprovechamiento académico sea óptimo.”

b. Fue algo nuevo para mí; no tenía idea, pero ya empiezo a pensar en eso

En general, el diagnóstico evidencia prácticas que reflejan una concepción de lectura como una destreza que implica habilidades universales que puede ser aprendida y enseñada de una vez y para siempre (Carlino, 2005), por lo que no es preciso que el profesor, al ser abordada en las disciplinas, intermedie en relación al proceso de comprensión; y que la escritura se emplea para transmitir un pensamiento o un aprendizaje logrado con anterioridad (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Sin embargo, ante esta última pregunta, el 49% de los profesores hace ver, a partir de sus respuestas, que han iniciado un proceso de auto cuestionamiento, como se evidencia adelante. Por ejemplo, en el siguiente segmento vemos que el profesor reconoce que el desarrollo de la alfabetización académica es también su responsabilidad:

“Me hizo reflexionar sobre lo fácil que es culpar a otros de las deficiencias de lectura y escritura en los estudiantes, pero no siempre asumimos la responsabilidad que tenemos al dar seguimiento - retroalimentar - realizar observaciones - corregir cuestiones de lectura "y/o" escritura en nuestros estudiantes.”

Reconoce también la importancia del papel institucional:

“Me hizo pensar en la importancia de la adecuada planeación y en la importancia de la diversificación de estrategias en el trabajo en aula, así como en la necesidad de brindar institucionalmente alternativas ante las debilidades formativas de docentes y profesores.”

Se advierte también que el profesor se dio el tiempo de hacer una pausa y pensar en formas alternativas en que puede ayudar al estudiante a desarrollar estas habilidades:

“Me ayudó a autoevaluarme en torno a cómo es que yo misma califico a mis estudiantes y también la importancia de planificar desde un principio las reglas sobre las lecturas asignadas y poner mayor énfasis en la revisión de las evidencias de lectura, es decir, lo que los estudiantes redactan. Me quedo con la importancia de hacerles observaciones para que ellos puedan conocer deficiencias y cómo puedan mejorar.”

“Me ayudó bastante para establecer criterios de revisión y buscar estrategias para que los estudiantes se hagan lectores y escriban de una mejor manera.”

“Ayuda a conocer, mediante las opciones de respuesta otras opciones y mecanismos a los que se puede acudir en apoyo de nuestros alumnos.”

c. No logré identificar el sentido de la encuesta

Sin embargo, no todos los profesores que contestaron la encuesta lograron identificar el sustento teórico subyacente a las preguntas y opciones de respuesta que se ofrecieron en la encuesta. Algunas respuestas confirman la creencia de que la lectura y escritura son habilidades que se aprenden de una vez y para siempre:

“Desde que se les solicito a los estudiantes un reporte, resumen, ensayos, etc. observo como docente las debilidades que vienen acarreado desde los niveles previos, pero que finalmente ya están en el nivel profesional. Es importante atender mediante talleres la escritura y redacción.”

“Reflexioné en que sería importante que exista un curso de lectura y redacción.”

“Que pudiera ser una opción implementar un curso de lectura y redacción en una carrera de ciencia.”

O que los supuestos problemas de lectura y redacción, son ya sea atribuibles a los niveles anteriores, o son responsabilidad del estudiante:

“Nunca había analizado que tal vez, el problema es que son estudiantes que no fueron motivados en niveles básicos.”

“Que los estudiantes no les gusta ni leer ni escribir.”

Algunas respuestas muestran que persiste la idea de que la escritura es una habilidad que el estudiante debe poseer, no algo que el profesor y estudiante desarrollan durante cada asignatura, o que en todo caso es responsabilidad del estudiante desarrollarla (se aprende a leer leyendo o a escribir escribiendo):

“Entre 35 grupos que he atendido como profesor, es la primera vez que comparo y efectivamente, conservé trabajos

finales "tipo ensayo" de este grupo como un caso único que demuestran que saben leer, seguir instrucciones y escribir correcta y coherentemente. No ha sido el caso de otros 34 grupos, en 14 años.”

“Dejarles más lecturas de comprensión”

“Aumentar las actividades académicas que involucren a los alumnos en los libros. Ser enfático en los trabajos escritos; o sea que se centren en la idea o en el tema a tratar porque muchos echan más paja y rollo.”

O simplemente se enfocaron en el aspecto mecánico de la escritura:

“Mandarlos a un buen curso de ortografía.”

“para tener mayor cuidado a la hora de revisar sus trabajos.”

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El supuesto teórico que da sustento a la presente investigación alude al carácter epistémico de la lectura y escritura, y a la necesidad de desarrollar estas habilidades desde las distintas disciplinas, con la participación activa, estructurada y explícita de cada uno de los profesores, como un eje transversal en la formación del estudiante. Sin embargo, es evidente que no se puede esperar que el profesor, de la noche a la mañana, asuma esta responsabilidad. Como se indicó anteriormente, es necesario un proceso de formación-acción de la planta docente que no solamente



ponga de manera explícita los conceptos de lectura y escritura y la forma en que se pueden desarrollar éstos entre los estudiantes; sino que, además, promueva entre ellos mismos la lectura y la escritura con características propias del nivel en el que está formando a sus estudiantes; y sobre todo, que le permita reflexionar sobre lo que implica enfrentarse a estos actos cognitivos.

Si bien no todos los profesores que participaron en este diagnóstico lograron vislumbrar la idea que nos planteamos transmitir a través de las preguntas, el ejercicio logró su cometido en la mayoría de los participantes, en quienes se ha sembrado una inquietud respecto a su papel en todo este asunto de la alfabetización académica. Más allá de la respuesta que dieron a la última pregunta de la encuesta, es de destacar que muchos de ellos se han acercado a nosotros para expresar su deseo de participar en el proceso de formación, o para compartir experiencias que han tenido con sus estudiantes a partir de que contestaron el cuestionario; es decir, haber contestado el cuestionario los ha llevado a asumir una postura reflexiva de su práctica.

Estamos conscientes de que el profesorado universitario está constituido por un mosaico de perfiles de distintas edades, experiencia docente, formación profesional, historias de vida (académica), que determinan su propia práctica docente, por lo que, si se quiere lograr que se asuma este eje de manera transversal, a la par del desarrollo de las habilidades metodológicas, es fundamental seguir trabajando en procesos de sensibilización que conduzcan a un cambio de actitud ante el acto educativo.



FUENTES DE CONSULTA

- Bazerman, C., J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*, West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2004). *El proceso de sensibilización*. Foro Pedagógico de Internet. Disponible en: <https://gestioneducativaupaep.jimdofree.com/app/download/10940510329/sensibilizacion.pdf?t=1418687253>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- Carlino, P. (2010). "Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias", en Jacobo, H. (Comp.), *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica*, Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa, p.p. 121-142.
- Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 53, p.p. 355-381.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas", en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 11, No. 1, p.p. 105-135. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en Historia: Experiencias contrastantes en dos materias de un Instituto de Formación Docente, en G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, México: Ediciones SM.
- Castelló, M. (2014). "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones", en *Enunciación*, Vol. 19, No. 2, p.p. 346-365. doi: <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castro, O. y Castillo, I. (2012). "Sensibilización y disposición al cambio en la formación de formadores: Perspectivas y retos", en *Revista Electrónica Educare*, Vol. 16, No. Especial, p.p. 73-81.
- Castro, M.C. y Sánchez, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos, en G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, México: Ediciones SM.
- Craig, J. (2013). *Integrating writing strategies in EFL/ESL university contexts. A writing-across-the curriculum approach*, Nueva York: Routledge.
- Gee, J. (2001). "Reading as a situated language: a socio-cognitive perspective", en *Journal of adolescent & adult literacy*, Vol. 44, No. 8, p.p. 714-725.
- Grabe, W. (2008). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Monereo, C; Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). "La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar", en Coll, C.; J. Palacios, y A. Marchesi (Coord.). *Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza Editorial, p.p. 235-258.
- Natale, L. (2014). "Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios", en Onomázein. *Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, Número Especial IX, p.p. 81-98.
- Navarro, P. (2013). "Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 58, p.p. 709-734.
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. y Cisneros-Estupiñan, M. (2013). "Deserción universitaria y alfabetización académica", en *Educación y Educadores*, Vol. 16, No. 3, p.p. 455-471. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012312942013000300004&lng=en&nrm=iso
- Rojas-García, I. (2016). "Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior", en *Educación y Educadores*, Vol. 19, No. 2, p.p. 185-204. doi: 10.5294/edu.2016.19.2.1
- Salazar, C. (2015). "La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio", en *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 6, p.p. 1-21. doi: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i11.275>

Gráficas de los autores.
Fotografía: ICEUABJO, 2020.

El Imperialismo Lingüístico en la Educación Media Superior de Oaxaca

Valeriano Paulino Liliانا Maritza^{*}

RESUMEN

En este artículo se discute el lugar de las lenguas indígenas, en términos de su carga horaria, en contraste con el español e inglés, para ello se define el concepto imperialismo lingüístico, se describen algunas implicaciones y el estatus de las lenguas indígenas en el ámbito de la enseñanza en Educación Media Superior en el estado de Oaxaca. Se presenta un esbozo de las políticas educativas relacionadas a la enseñanza de idiomas a lo largo de la historia de México, las cuales, favorecieron que la enseñanza del español e inglés formen parte del currículo formal a diferencia de las lenguas indígenas. Finalmente, se describe el trabajo de los Bachilleratos Integrales Comunitarios como una oportunidad para hacer frente al imperialismo lingüístico.

PALABRAS CLAVE

Imperialismo Lingüístico. Políticas Lingüísticas. Enseñanza de Lenguas Indígenas. Ecología de la Lengua. Bachillerato Integral Comunitario.

ABSTRACT

This article discusses the place of the indigenous languages in terms of the number of hours of instruction in contrast to English and Spanish, to do that, it conceptualizes linguistic imperialism, in addition, it outlines implications and the status of the indigenous languages in the field of education in high school education subsystem the Oaxaca state. An outline of history of Mexico's educational policies related to language teaching is presented, that significantly raised teaching of English and Spanish become part of the formal curriculum unlike indigenous languages. Lastly, the work Bachillerato Integrales Comunitarios is described as an opportunity to face linguistic imperialism.

KEYWORDS

Linguistic Imperialism. Language Policies. Teaching of Indigenous Languages. Ecology of Language Paradigm. Bachillerato Integral Comunitario.

INTRODUCCIÓN

La política del estado mexicano reconoce que el país tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas; en el 2001 a partir de la reforma del Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se señala la garantía de preservar y enriquecer las lenguas y cultura de los pueblos y comunidades indígenas. En el año 2003 con la publicación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPi) en el Diario Oficial de la Federación (DOF) se mandata la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), “que tiene entre sus objetivos promover el fortalecimiento, la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional...” (INALI, 2016), a la par se reconoce a las “lenguas indígenas como lenguas nacionales, con la misma validez que el español, para cualquier trámite o asunto de carácter público, así como el acceso pleno de sus hablantes a la gestión, los servicios y la información pública en dichas lenguas.” (INALI, 2016).

Con sustento en las leyes anteriores, se reforma la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación en donde se instituye que la educación impartida por el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización y reconocimiento de validez oficial de estudios deberán:

- iv. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (Honorable Congreso de la Unión, 2013).

Por lo anterior, en este artículo se hará una revisión documental

^{*}Maestra en Docencia para la Educación Media Superior, Profesora en el CSEIIO-BIC, Ciencias sociales y docencia. Línea de investigación: enseñanza y evaluación de las ciencias sociales. Participó como miembro honorario del Comité de Especificaciones del Programa Estatal para la Evaluación y Mejora Educativa en el estado de Oaxaca.

sobre las políticas educativas en México referentes a la enseñanza de las lenguas indígenas, el español y el inglés, con el objetivo de comparar la carga horaria de estas asignaturas en la Educación Media Superior (EMS) de Oaxaca; para identificar el estatus de las lenguas originarias en el currículo formal de este nivel educativo, lo anterior por la importancia de reflexionar si se cumple con los derechos lingüísticos estipulados en diferentes documentos o bien estos únicamente se quedan en un discurso académico y político; finalmente se concluye con el trabajo de los Bachilleratos Integrales Comunitarios ante el imperialismo lingüístico.

IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO Y EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Robert Phillipson (2007), en su texto *“El imperialismo lingüístico: bases teóricas”* analiza el concepto a partir de la teoría del imperialismo de Galtung, donde define al imperialismo como “un tipo de relación por medio de la cual una sociedad (o colectividad, en términos más generales) puede dominar a otra” (Galtung, citado en Phillipson, 2007: 8), en un principio el análisis de este concepto se centró en aspectos económicos, sin embargo, esta categoría incluye dimensiones políticas, sociales e ideológicas y por consiguiente aspectos lingüísticos.

En este sentido, el imperialismo lingüístico según Phillipson es caracterizado como un análisis de la relación entre la cultura dominante y la dominada, centrándose en la enseñanza del idioma inglés sobre otras lenguas. La teoría del imperialismo de Galtung ha sido retomada como un marco conceptual para explicar el dominio del inglés a nivel mundial y los esfuerzos para promoverlo (La Paz, 2012).

Al hablar de imperialismo lingüístico se hace referencia al dominio de un idioma sobre otro, reafirmando con el establecimiento y reconstrucción continua de desigualdades estructurales y culturales entre el idioma dominante y las otras lenguas. En este trabajo además del inglés se contempló el idioma español sobre las lenguas indígenas.

Factores como la migración, industrialización, urbanización, identidad étnica, número de hablantes en relación al grupo mayoritario, clase social, trasfondo educacional, patrones de asentamiento, extensión de los matrimonios exógamos y presiones del nuevo orden económico mundial (Terborg, Velázquez y Trujillo, 2015); desencadenan actitudes determinadas en los hablantes frente al uso de determinada lengua sobre otra, en este caso las actitudes de los hablantes hacia las lenguas indígenas.

Uno de los factores que mayor incidencia tiene en el desplazamiento de las lenguas indígenas ante las lenguas extranjeras es la educación que, valiéndose de políticas educativas, justifica el

reemplazar las lenguas indígenas. En los discursos educativos emitidos a lo largo de la historia de México se ha considerado a la diversidad lingüística como un factor de posible rebeldía, por lo que de forma “pacífica” y silenciosa a través de los siglos se convirtió a la lengua del extranjero en la lengua nacional instituyéndola como obligatoria en todos los niveles educativos hasta el grado de normalizar su enseñanza.

A partir de la globalización la enseñanza del inglés ha ido en aumento, actualmente un tercio de la población mundial utiliza este idioma como segunda lengua o lengua extranjera, el discurso que se ha utilizado para legitimar su creciente expansión es enfatizarlo como un equivalente a progreso y prosperidad el cual posibilita el acceso al nuevo orden laboral (La Paz, 2012).

En este contexto se está dando lugar a un nuevo orden lingüístico mundial en donde la lengua se plantea con una lógica mercantilizadora disociándola de su función simbólica para acceder a las experiencias de vida y a una riqueza cultural.

Para hacer frente a lo anterior surgió una postura alternativa que tiene como estrategia hacer frente a la hegemonía lingüística, a partir del concepto ecología de la lengua, la cual se funda-

menta en una “...perspectiva de los derechos humanos, la igualdad en la comunicación, el multilingüismo, el mantenimiento de lenguas y culturas, la protección de soberanías nacionales y la promoción de una educación que incluya lenguas extranjeras... [e indígenas]” (La Paz, 2012).

Cabe señalar que, la enseñanza de una lengua se encuentra estrechamente ligada a su propia ideología lingüística y que la enseñanza de un idioma sobre otro crea prejuicios y estereotipos que sirven como base para discriminar a los que no manejan esa lengua. Otra implicación de establecer a una lengua como global es acelerar la desaparición de las lenguas en el caso de México al español y principalmente a las lenguas indígenas al implementar la idea de que no son necesarias en la actualidad por no ser de dominio global.

En 1524, con la llegada de los doce primeros frailes franciscanos a lo que hoy denominamos México se iniciaron los primeros intentos formales de educar a los recién conquistados. La educación dada por los frailes se inició en los atrios de las iglesias dirigidas a niños y niñas indias aunado a esto en cada pueblo había muchachos que recibían una educación más esmerada en el interior de los conventos en donde tenían acceso a libros. Además de la enseñanza en los conventos, los frailes fundaron instituciones que se dedicaban exclusivamente a la instrucción especializada de los indios, dentro de estas destaca el Colegio de la Santa Cruz en Tlatelolco, institución de estudios superiores

...En los discursos educativos emitidos a lo largo de la historia de México se ha considerado a la diversidad lingüística como un factor de posible rebeldía, por lo que de forma “pacífica” y silenciosa a través de los siglos se convirtió a la lengua del extranjero en la lengua nacional...

donde ingresaban indios que ya sabían leer y escribir; la base del programa de enseñanza era la gramática latina, gramática del náhuatl y la del español (Escalante, 2011).

Durante el Virreinato las decisiones relativas a la educación dieron respuesta a la política real y a la organización social de ese momento histórico. Con la llegada de Carlos III a la corona española se instituyó como obligatoria la enseñanza metódica de la lectura y escritura dando primordial importancia al aprendizaje de la lengua castellana y la indicación de que únicamente se hablaría el castellano.

En el México colonial se comenzó con la institucionalización del nivel universitario en primer lugar y en segundo término a la enseñanza de las primeras letras (hoy llamada educación primaria); dentro de la enseñanza de las primeras letras se contempló a los niños ordenando la instrucción según la costumbre y apego a lo establecido por las ordenes monásticas: el día se comenzaba con la enseñanza del catecismo seguida por la lectura a través del sistema de memorizar el alfabeto, practicar el deletreo y silabeo hasta leer palabras, párrafos y textos largos; estas instituciones se establecieron entre los años de 1773 a 1808 a cargo de maestros laicos (Tanck, 2011).

En 1769, el arzobispo Lorenzana afirmó que aprender castellano era lo más adecuado en respuesta a la oposición por parte de pueblos de indios, sacerdotes criollos, indígenas y padres de familia que se oponían a la enseñanza obligatoria del castellano; la justificante del arzobispo era que la diversidad de lenguas diferentes a la del conquistador fomentaba la animosidad y la rebelión.

En la década de 1820 se estableció que el Estado sería la instancia supervisora y unificadora de la educación, se comenzó la introducción de nuevas materias y libros de texto en español para reemplazar el latín, se mantuvo la tradición de enseñar a leer y escribir en este idioma. Años después en 1843, Manuel Baranda ministro de instrucción pública nombrado por Santa Anna, promovió la enseñanza del mexicano, tarasco, otomí, francés, inglés alemán y griego (Staples, 2011).

Entre los años de 1880 y 1910 se consideraba a los indígenas y a las poblaciones rurales como obstáculos al progreso, de modo que, el objetivo de la educación era lograr una homogenización de las formas de vida y la lengua.

El 30 de mayo de 1911, el presidente interino de México Francisco León de la Barra aprobó La Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria en donde autorizó al ejecutivo federal establecer escuelas de primeras letras en las que se impartiría: castellano, lectura, escritura y operaciones fundamentales de aritmética. Esta situación representaba un esfuerzo más por establecer una cultura hegemónica en todo el país. Este postulado continuó con el secretario de Instrucción Pública Alberto J. Pani durante el gobierno de Francisco I. Madero, en donde se impulsó la idea de extender la castellanización como base de la consolidación del

Estado democrático debido a que según Pani la poliglosia y la conservación de lenguas locales obstaculizaban la “civilización” y la formación del alma nacional (Loyo, 2011).

En la década de los años 20, del siglo xx, se creó la Secretaría de Educación bajo la dirección de José Vasconcelos. La Secretaría se dividió en cinco departamentos: escolar, bibliotecas, bellas artes, cultura e incorporación indígena y campaña contra el analfabetismo. La creación de esta Secretaría autorizó a la federación establecer instituciones y sostener escuelas de cualquier tipo y grado, así como legislar todo lo que refiera a ellas incluyendo lo que se debía enseñar. El departamento de cultura e incorporación indígena se centró en desarrollar actividades que prepararán a esta población para incorporarse a las escuelas dándoles nociones de español. Por más de una década prevaleció la política de imponer un patrón cultural occidental en donde se extendiera la castellanización (Loyo, 2011).

Durante el gobierno callista se estableció la educación secundaria en 1925 y se sustituyó al Departamento de Cultura Indígena por el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, ambas instituciones con la idea de establecer un mismo sistema educativo para todos. Sáenz secretario de educación abanderaba la idea de establecer una misma civilización del mosaico cultural que era México. Se renovó el aprendizaje forzoso del español, se instituyó la prohibición oficial del uso de “dialectos” en el salón de clase y se recomendó el uso del texto “Cómo dar a México un idioma” escrito por Rafael Ramírez (Loyo, 2011).

En el periodo presidencial de López Mateos, Torres Bodet como titular de la Secretaría de Educación propuso la publicación y distribución de textos gratuitos a todos los alumnos de educación primaria; su uso obligatorio aseguraba una base cultural uniforme y avanzar en el proceso de integración nacional.

En los años cuarenta, del siglo xx, el Departamento de Asuntos Indígenas se transfirió a la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP, se limitaron sus funciones de investigación y apoyo a comunidades a labores del ámbito escolar, en donde se mantuvo como norma el método de castellanización directa manteniendo programas únicos en todo el país. Este tipo de políticas se mantuvieron y reforzaron en la Ley de Educación de 1973 en donde se estableció cuatro áreas de estudio: matemáticas, español, ciencias sociales y ciencias naturales. En 1978 se comenzó una propuesta de castellanización y educación bilingüe para grupos indígenas (Vázquez, 2011).

Jesús Reyes Heróles bajo la presidencia de Miguel de la Madrid, continuó la política de promover la lectura y escritura en lengua materna y sólo después proceder a la castellanización. En 1992, fueron eliminados los fundamentos de lingüística y lógica matemática que habían revolucionado la enseñanza del español y las matemáticas.

Con la llegada de Fox a la presidencia se insistió en la ense-

ñanza del inglés en las escuelas. En el programa 2001-2006 se constituyó la definición de competencia con lo que se aterrizó el “nuevo enfoque educativo” para México que permanece hasta el momento; la enseñanza del español se mantuvo como obligatoria en los niveles de educación básica y media superior. A través del ámbito lenguaje y comunicación se introdujo en el bachillerato la asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita o Taller de lectura y redacción. Estas políticas se mantienen hasta el sexenio actual.

Llegado a este punto, es conveniente esbozar la propuesta curricular para la Educación Media Superior en el estado de Oaxaca. En el año 2008 se estableció la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), la cual llevó como objetivo particular crear un Marco Curricular Común en todas las modalidades y subsistemas de bachillerato del país a través de una homologación que fue nombrada “identidad definida” justificando esta situación con discursos en los que se lamentaba la heterogeneidad de las modalidades curriculares de las escuelas de este nivel educativo que sumaban aproximadamente 200 modelos; dos años después se instauró como obligatoria la EMS en México (Valeriano, 2016).

En este contexto se coloca a la EMS dentro de la globalización, en la que se demanda una educación bajo un enfoque por competencias, exigiendo un estudiante capaz de adaptarse a nuevos contextos a partir de la flexibilidad, velocidad e innovación. Para alcanzar este objetivo se emitieron acuerdos en donde se enmarcan las competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

Para el área de comunicación en lo que respecta al dominio de más de una lengua se relaciona directamente con las siguientes competencias (Gobierno de México, 2020a):

- Competencia genérica. Se expresa y se comunica, competencia 4, indicador cuatro: Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Competencia disciplinar número 11: Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.

Actualmente en el estado de Oaxaca operan 15 subsistemas de EMS de acuerdo al catálogo del gobierno del estado, los cuales son (CEPPEMS, 2020):

1. Preparatoria de la UABJO - DGEMS UABJO
2. Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agro-

pecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAYCM)

3. Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI – CETIS, CBTis)
4. Centro de Estudios de Bachillerato (CEB)
5. Centro de Educación y Capacitación Forestal N° 2 (CECFOR)
6. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca (CECYTE)
7. Centro de Educación Artística "Miguel Cabrera" (CEDART)
8. Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COBAO)
9. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
10. Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas a la SEP
11. Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO)
12. Preparatoria Abierta
13. Preparatoria Federal por Cooperación (PREFECO)
14. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO – BIC)
15. Telebachillerato Comunitario del Estado de Oaxaca (TBC).

Derivado de lo anterior se realizó una búsqueda documental de los planes de estudios de los subsistemas de EMS del estado de Oaxaca para identificar la carga horaria de las asignaturas de español, inglés y lenguas indígenas, se observó que se encuentran en el campo disciplinar de Comunicación tal y como lo indica el Nuevo Currículo de la Educación Media Superior para el Bachillerato General y el Bachillerato Tecnológico.

De acuerdo a los datos que aparecen en el catálogo de la CEPPEMS (2020), todos los subsistemas de Oaxaca aluden que trabajan bajo los lineamientos del currículo de la Dirección General de Bachillerato (DGB), situación que se corrobora al identificar que todos los subsistemas manifiestan en su currículo impartir durante dos semestres taller de lectura y redacción o lectura, expresión oral y escrita (esta asignatura corresponde al idioma español), y cuatro semestres de lengua adicional al español o inglés (esta corresponde a la enseñanza del inglés).

Referente a la carga horaria semanal se halló de forma explícita que en el caso del COBAO (2020) y del CSEIIO (2014) se dedican cuatro horas a la semana para el taller de lectura y redacción, y tres horas semanales para la asignatura del inglés.

En el caso de los subsistemas: DGEMS UABJO, DGETI, CEB, CECFOR, CECYTE, CEDART, TBC, CONALEP, Preparatorias particulares,



IEBO, PREFECO, Preparatoria abierta y UEMSTAYCM, no se localizó de forma explícita la carga horaria semanal, sin embargo, se deduce que al operar bajo los lineamientos de la DGB dedican cuatro horas para taller de lectura y redacción y tres para inglés, tal y como se estipula en el mapa curricular de la DGB (Gobierno de México, 2020b).

Respecto a la enseñanza de lenguas indígenas se localizó a partir de la entrevista realizada a la madre de familia Tulia Jiménez de la localidad Santa María Tlahuitoltepec (Valeriano, comunicación telefónica, 24 de junio de 2020) que en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente que pertenece al UEMSTAYCM, brinda un taller de lecto-escritura de la lengua mixe, el taller es opcional por una hora a la semana, motivo por el cual no todos los estudiantes lo cursan.

Otro hallazgo fue el relacionado a los Bachilleratos Integrales Comunitarios (48 en total distribuidos en las ocho regiones del estado de Oaxaca) del CSEIHO, en donde se encontró que como parte de su currículo formal se imparte la asignatura lengua indígena en los semestres I, II, III y IV, con una carga horaria semanal de dos horas para los primeros tres semestres y tres horas en el semestre IV (CSEIHO, 2014).

Adicional cuenta con un componente para el trabajo denominado "Interprete de lengua indígena en el ámbito de justicia penal" (este componente solo funciona en ocho de los 48 planteles), con asignaturas de:

- Expresión oral y escrita en lengua indígena, dos semestres con una carga horaria de cuatro y tres horas a la semana en los últimos dos semestres de bachillerato.
- Expresión oral y escrita en español, dos semestres con una carga horaria de tres y cuatro horas a la semana respectivamente.

Con los datos anteriores infiere que, aproximadamente en el lapso que dura el bachillerato en cada subsistema se dedican 132 horas a la enseñanza del idioma español y 204 horas a la enseñanza del inglés, lo anterior tomando como base 17 semanas de actividades, en promedio, para cada semestre.

En el caso de la enseñanza de lenguas indígenas en 14 de los 15 subsistemas no se establece ninguna hora en su plan curricular¹. El único subsistema que destina horas para la enseñanza de lenguas indígenas en el estado de Oaxaca, son los Bachilleratos Integrales Comunitarios, el cual destina 153 horas obligatorias para todos sus estudiantes, adicional a estas horas, para los jóvenes que decidan cursar el componente de interprete se suman 170 horas; este mismo número de horas se agrega a la enseñanza del español. Dando un total de 323 horas para lenguas indígenas y 302 al español.

Cabe señalar que los Bachilleratos Integrales Comunitarios atienden 9 de las 15 agrupaciones lingüísticas (cuicateco, cha-

tino, chinanteco, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, zapoteco y zoque) que conviven en la entidad. Este proyecto educativo inició operaciones en el año 2001, surgió en un contexto de los pueblos y comunidades indígenas como una estrategia de balance entre las demandas educativas de los pueblos y comunidades indígenas de Oaxaca y la normatividad de la educación estatal y nacional (Pérez, 2008).

CONCLUSIÓN

En este contexto se concluye que en el estado de Oaxaca se sigue la tendencia del imperialismo lingüístico de las lenguas español e inglés sobre las lenguas indígenas. En el ámbito educativo la enseñanza del español a dejado a su paso que el 66% de la población oaxaqueña tenga este idioma como lengua materna aún y cuando la entidad ocupa el segundo lugar en diversidad lingüística, a nivel nacional.

Otros sectores en los que se observa este fenómeno son en los espacios públicos en donde se ha privilegiado el uso del español sobre las lenguas originarias, por ejemplo, al realizar trámites ante instituciones del Estado. Por lo tanto, la diglosia que se ha promovido en el estado y en el país ha sido el español sobre otras lenguas; actualmente se observa una tendencia hacia la enseñanza del inglés.

A partir de los datos anteriores, se demuestra que la enseñanza de las lenguas indígenas tiene un estatus bajo respecto a otros idiomas; el idioma al que más horas se le dedica para su enseñanza es el inglés, seguido del español. Por esta razón, existe un imperialismo lingüístico, debido a que únicamente en 48 planteles de los 710 de bachillerato en total que operan en el estado ofrecen la enseñanza de lenguas indígenas, lo cual representa el 6.76%, dato que manifiesta que, las políticas referentes a incluir la enseñanza de lenguas nacionales solo se tienen a nivel discursivo y no operativo.

La educación juega un papel importante en la difusión sobre qué lengua debe usarse, en dónde y qué actitudes se deben tomar frente al uso de determinada lengua. De aquí se desprende la importancia de incluir la enseñanza de lenguas indígenas como parte del currículo formal, para cumplir con lo estipulado en los documentos oficiales relacionados con los derechos lingüísticos y las comunidades indígenas, para pasar del discurso a la acción.

Es importante detenerse y reflexionar sobre las implicaciones que derivarán de continuar con esta tendencia, algunos de los riesgos eminentes es acelerar la desaparición de la diversidad lingüística con la que cuenta el estado, así como el no transitar a una educación intercultural y plurilingüe para todos y mantener la idea de que la enseñanza de lenguas nacionales es exclusiva de la población indígena.

¹No se consideró el taller que ofrece el BICAP que pertenece al UEMSTAYCM por ser opcional para los estudiantes.

Por otra parte, se observa que la legitimización de la enseñanza del inglés y el español en la EMS se realiza desde un discurso para hacer frente a las demandas globales y poder competir en el nuevo orden laboral, a partir del dominio de lenguas de uso mundial, en consecuencia, en el discurso oculto se introduce la idea de que una lengua indígena tiene menos valor al no ser de uso global, naturalmente estas decisiones no han sido arbitrarias tal y como se deja ver en el esbozo histórico que se presentó en este trabajo. El reto de esta mirada mercantilizadora de las lenguas pasa por alto la carga cultural e ideológica a nivel individual, comunitario, regional, social y global que tienen las lenguas.

De lo anterior, se plantea la importancia de generar planes y programas que incluyan proyectos lingüísticos que fortalezcan y difundan la enseñanza y uso de lenguas indígenas en contextos públicos y privados, así como revalorizarlas para promover una convivencia en un marco de respeto a la cosmovisión de los pueblos y comunidades originarias y dejar de pensar en una lengua exclusivamente en términos utilitarios.

Ante este reto, los Bachilleratos Integrales Comunitarios han sentado las bases de que es posible hacer frente al imperialismo lingüístico y que se puede introducir la enseñanza de lenguas indígenas en el contexto del Nuevo Currículo de la Educación Media Superior, sin embargo, hace falta difundir y extender el trabajo realizado por el CSEIIO e incorporar a más subsistemas en esta vertiente hasta lograr que todos los planteles de este nivel educativo incorporen la enseñanza de lenguas indígenas en su currículo formal, recordemos que todo proyecto educativo refleja la cultura de la sociedad en el que se encuentra inserto y la cultura de un pueblo depende de la cultura de la escuela.

Fotografía: ICEUABJO, 2020.

FUENTES DE CONSULTA

- Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (2020). *Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente ¿Quiénes somos?*, Oaxaca: BICAP. Disponible en: <http://www.bicap.edu.mx/bicap/quienes.htm> Consultado el 15 de junio de 2020.
- Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (2020). *EMS/Catálogo*, Oaxaca: CEPPEMS. Disponible en: <http://www.catalogoems.ceppems.oaxaca.gob.mx/subsistemas> Consultado el 15 de junio de 2020.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (2020). *Mapa curricular del Bachillerato General con un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias*, Oaxaca: COBAO. Disponible en: http://www.cobao.edu.mx/images/PDF/mapa_curricular/130/mapa-curricular-actual-2019.pdf Consultado el 15 de junio de 2020.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2014). *Modelo Educativo Integral Indígena, Plan de Estudios 2014. Documento de Trabajo*, Oaxaca: CSEIO.
- Honorable Congreso de la Unión (2013) *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*, México: DOF. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013 Consultado el 20 de junio de 2020.
- Escalante, P. (2011). “La etapa indígena en la educación”, en Colegio de México, México. *Historia mínima. Seminario de historia de la educación en México*, México: El Colegio de México.
- Gobierno de México (2020a). *Acuerdos Secretariales que determinan la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*, México: SEMS. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/documentos/acuerdos-secretariales-que-determinan-la-reforma-integral-de-la-educacion-media-superior-riems> Consultado el 20 de junio de 2020.
- Gobierno de México (2020b). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior*, México: SEMS. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/curriculoems/programas-de-estudio> Consultado el 20 de junio de 2020.
- Gobierno de México (2020c). *Programas de Estudio del Bachillerato Tecnológico*, México: SEMS. Disponible en: http://cosdac.sems.gob.mx/web/pa_FormacionDisciplinarExtendida.php Consultado el 20 de junio de 2020.
- Gobierno de México. (2020d). *Programas de Estudio para la generación 2017-2020 y subsecuentes*, México: SEMS. Disponible en: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio.php> 20 de junio de 2020.
- Gobierno de Oaxaca (2016). Plan Estratégico Sectorial de Educación 2016-2022, Oaxaca: COPLADE. Disponible en: https://www.finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/planes/planes_esectoriales/2016-2022/PES_Educacion.pdf Consultado el 21 de junio de 2020.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2016). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, México: INALI.
- La Paz Barbarich, E. (2012). “Imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya (1941-2003)”, en *Lingüística*, Vol. 27, No. 1, p.p. 168-196. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2012000200008&lng=es&tlng=es Consultado el 01 de junio de 2020.
- Loyo, E. (2011). “La educación del pueblo”, en Colegio de México, México. *Historia mínima. Seminario de historia de la educación en México*, México: El Colegio de México.
- Pérez, F. (2008). *El Bachillerato Integral Comunitario, un modelo educativo de nivel medio superior de los pueblos originarios de Oaxaca*, México: un análisis curricular. (Tesis de Maestría), México: CECTE-ILCE.
- Phillipson, R. (2007). “El imperialismo lingüístico: bases teóricas”, en Phillipson R. *Linguistic Imperialism*, USA: Oxford University. Disponible en: <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/linguisticaii/1332617560.robert%20Phillipson%20-%20el%20imperialismo%20linguistico.pdf> Consultado el 25 de mayo de 2020.
- Staples, A. (2011). “El entusiasmo por la independencia”, en Colegio de México, México. *Historia mínima. Seminario de historia de la educación en México*, México: El Colegio de México.
- Tanck, D. (2011). “El siglo de las luces”, en Colegio de México, México. *Historia mínima. Seminario de historia de la educación en México*, México: El Colegio de México.
- Terborg, Velázquez y Trujillo (2015). “Discurso del pasado y actitudes hacia los hablantes indígenas”, en Terborg, R., Alarcón, A. y Neri, L. (Coords.). *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*, México: UNAM.
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2020). *Oferta nivel medio superior*, Oaxaca: UABJO. Disponible en: <http://www.uabjo.mx/oferta-nivel-medio-superior> Consultado el 22 de junio de 2020.
- Valeriano, L. (2016). Estudio exploratorio: Profesión docente, enseñanza y evaluación de las ciencias sociales en el Bachillerato Integral Comunitario. (Tesis de Maestría), México: UNAM. Disponible en: http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/57YFRF27DXFGTRN6S8AT8NJKP6P8SIR86MH53UV88MSTKJY8X-38780?func=find-b&request=valeriano+paolino&find_code=WRD&adjacent=N&local_base=TES01&x=0&y=0&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3= Consultado el 25 de junio de 2020.
- Valeriano, L. (2020). *Entrevista a Tulia Jiménez*. Comunicación telefónica.
- Vázquez, J. Z. (2011). “Cien años de políticas educativas”, en Colegio de México, México. *Historia mínima. Seminario de historia de la educación en México*, México: El Colegio de México.

El año 2020: Un Parteaguas en la Educación ante la covid-19

Galán Torres Graciela[§]
Ley García Ana Karina^{§§}
Ley García Juan Carlos^{§§§}

RESUMEN

Ante el surgimiento de la crisis causada por la COVID-19 a inicios del año, se presenta a nivel mundial una disrupción en la economía y un abrupto cambio en los esquemas de educación, teniendo que llevar a cabo adecuaciones inmediatas para pasar de una educación presencial tradicional a una educación mayoritariamente digital.

La fortaleza a desarrollar ante esta pandemia deberá ser que las instituciones de educación superior brinden a los profesores las facilidades para que desarrollen habilidades superiores en el uso de las llamadas Plataformas de Aprendizaje (o *Learning Management Systems*) tales como *Blackboard*, *Moodle*, *Canvas* o *Edmodo*, utilizados por su versatilidad y por su capacidad de crear ambientes de aprendizaje favorables para los estudiantes.

Se sugiere ante esta contingencia sanitaria que el modelo educativo a seguir se base en un Modelo Híbrido, donde se establezca claramente un balance entre las actividades presenciales y las no presenciales. Se vuelve también necesario replantear los programas educativos en cuanto a su currículo, para acotar el contenido prescindible del imprescindible y con ello priorizar los contenidos relevantes.

Esta disrupción sanitaria ha dejado muchas lecciones aprendidas y varias más por asimilar, como es el comprender que evaluar no es únicamente calificar sino tener la capacidad de apreciar el proceso de aprendizaje de cada alumno a través de las diversas herramientas que ofrece la educación en línea; así como tener la capacidad de cuidar y monitorear a cada alumno para que ninguno se quede atrás en su proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Crisis. Programas Educativos. Herramientas Digitales. Plataformas de Aprendizaje. Coronavirus. COVID-19. Educación Híbrida. Evaluación.

ABSTRACT

Given the emergence of the crisis caused by COVID-19 at the beginning of the year, the world faced a disruption in the eco-

nomny and an abrupt change in the education schemes that led to the need of making immediate adjustments to move from a traditional onsite education to a mostly-digital education scheme.

The strength to cultivate during these pandemics shall be that Higher Education Institutions should provide academics with the support to develop superior-level skills in the use of *Learning Management Systems* such as *Blackboard*, *Moodle*, *Canvas* or *Edmodo*, which are popular due to their versatility and their capacity of establishing favorable learning environments for the students.

It is suggested that the education model to follow during this sanitary contingency is based on Wa Hybrid Model, where a balance between onsite and online activities is clearly established. It is also necessary to reframe the educational programs in their curriculum in order to delimit the core matters from the non-core matters and thus prioritize the most relevant contents.

This sanitary disruption has left lots of lessons to learn and several others to assimilate. For instance, understanding that assessing is not only grading but also having the capacity to appreciate the learning process of each student through the different tools offered by online education, as well as having the capacity of monitoring and looking after each student so that no one is left behind on their learning process.

KEYWORDS

[§]Maestra en Administración. Académica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Línea de Investigación: Administración.

^{§§}Maestra en Estomatología Integral. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Estomatología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Línea de Investigación: Educación, Odontología Adhesiva.

^{§§§}Maestro en Administración de Empresas. Profesor de Tiempo Completo en la Escuela de Negocios y Economía de la Fundación Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). Línea de Investigación: Administración Internacional, Educación Internacional.

Crisis. Educational Programs. Digital Tools. Learning Management Systems. Coronavirus. COVID-19. Hybrid Education. Assessment.

INTRODUCCIÓN

Ante la emergencia sanitaria generada por la COVID-19 se ha presentado una disrupción en la economía y en la educación, siendo los efectos más inmediatos la contracción económica, que rondará en promedio el 7.2% en América Latina y el Caribe, según estimaciones del Banco Mundial, mientras que, para México, se prevé que dicha contracción podría alcanzar hasta el 10.5%, de acuerdo al Fondo Monetario Internacional (BM, 2020).

En el plano educativo, las instituciones de educación superior tendrán que pensar en cómo desarrollar el aprendizaje basado en experiencias presenciales y a distancia, apoyadas por una estructura tecnológica adecuada que les permita contar con los recursos pedagógicos necesarios para este fin, además de establecer protocolos y procedimientos de seguridad e integridad para proteger la salud de los alumnos y docentes durante las actividades presenciales, y asegurar también la eficacia operacional a nivel institucional. Estos tres elementos tienen que ser permanentemente observados en el desarrollo de los nuevos esquemas de educación.

Raya (2020) asegura que la pandemia actual creada por la COVID-19 se convertirá en la disrupción que acelera el cambio y la toma de conciencia, es decir, que será un elemento acelerador de la transformación social. Esta pandemia provocada por la COVID-19, ha producido una alarma mundial (Chen y otros, 2020 y Geldsetzer, 2020).

El lunes 23 de marzo de 2020, el gobierno federal de México impuso medidas de confinamiento ante la alarma de una nueva pandemia generada por un coronavirus, nombrado posteriormente COVID-19. En consecuencia, la Secretaría de Educación Pública federal decidió suspender las actividades educativas en todos los niveles escolares, para privilegiar la salud de los estudiantes y sus familias.

EDUCACIÓN Y LA COVID-19

La epidemia de la enfermedad causada por la COVID-19 se ha convertido en un importante desafío para la salud pública de todos los países. La Organización Mundial de la Salud anunció que los brotes del nuevo coronavirus han constituido una emergencia de salud pública de interés internacional.

Hasta el día 15 de julio de 2020, y de acuerdo con las cifras publicadas por la Organización Mundial de la Salud (2020), a

nivel mundial existían 13,150,645 casos positivos de contagio, con un número de muertos que alcanzaba los 574,464 y un número de pacientes recuperados de casi 8 millones, afectando a más de 200 países y territorios alrededor del mundo; y en el caso concreto de México, se han presentado 304,435 casos confirmados, con un número de defunciones de 35,491.

Las medidas de control de la infección son necesarias para evitar que el virus siga propagándose y ayudar a controlar la situación epidemiológica (Raya, 2020). Por ello, es importante que las instituciones de educación superior apoyen este tipo de medidas mediante la implementación de diversos mecanismos que permitan la continuidad en el desarrollo de sus programas académicos, tratando siempre de mantener los estándares de calidad que sus alumnos requieren.

Ante este evento, sin precedentes recientes, que tuvo su inicio oficial en Wuhan, China a finales del año 2019, y que debido a la globalización después se extendió a Europa y luego hacia América del Norte y Latinoamérica, surge la pregunta: ¿Qué estrategias debe tomar la educación para salir adelante de esta situación tan inesperada? Responder una pregunta de esta naturaleza no es sencillo, y se vuelve por ello necesaria la consulta de

.....
...Esta disrupción sanitaria ha dejado muchas lecciones aprendidas y varias más por asimilar, como es el comprender que evaluar no es únicamente calificar sino tener la capacidad de apreciar el proceso de aprendizaje...
.....

expertos mediante la revisión documental de artículos en materia de educación superior.

En la publicación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de la *Global Education Innovation Initiative* de la Universidad de Harvard, se analiza

de manera muy detallada la educación y cómo esta práctica fue abruptamente detenida por el COVID-19, y se hace un análisis sobre la forma en que la educación debe de ser retomada, dados los cambios que ha dejado a su paso la COVID-19.

A través de este documento, Reiners y Schleicher (2020) revisaron el sistema de educación de 59 países y describieron una remarcada resiliencia, flexibilidad y compromiso con la educación al establecer estrategias para la continuidad de la educación, en condiciones de cambio extremo ante la inesperada pandemia de la COVID-19. En esta revisión se reconoce que estas estrategias fueron acatadas positivamente por el personal académico y administrativo, así como por las instituciones educativas en términos de su implementación y los resultados se vieron reflejados en proveer a un considerable número de alumnos acceso al menos a una parte del currículum, estos autores coinciden -como muchos otros, que un importante componente de la implementación de la estrategia de continuidad fue el desarrollo profesional de los docentes, principalmente usando plataformas en línea que permitieran la comunicación con sus alumnos.

Entre los resultados de su investigación, los autores encontraron que el cierre de escuelas redujo significativamente el tiempo para desarrollar adecuadamente el currículo. Los países y escuelas necesitan desarrollar alternativas adaptadas a la malla curricular y a los programas académicos basados en diferentes escenarios de salud pública y tomando en consideración modalidades que puedan ser utilizadas para el aprendizaje a distancia. De principio, esto no suena tan complicado, pero la realidad es que llevar a cabo esta tarea de manera generalizada no será fácil, ya que de acuerdo a Reiners y Schleicher (2020), se requieren estrategias en cuanto al diseño curricular y a la adaptación e implementación de los materiales didácticos, con el fin de no saturar ni a los maestros ni a los alumnos. Los autores de este reporte dan a conocer los resultados de una encuesta aplicada a instituciones de educación en 59 países, entre ellos México, que aborda las estrategias adaptadas para continuar la práctica educativa desde que se dio el cierre de las escuelas y la suspensión de actividades académicas presenciales, y establecen las siguientes propuestas a partir del análisis de su estudio:

- La importancia de proteger a toda la comunidad educativa con medidas sanitarias adecuadas.
- La reducción de la brecha digital en el alumnado, asegurando que todos los estudiantes dispongan de los medios necesarios para continuar su formación.
- La necesidad de adaptar el currículum a la docencia en línea, y de brindar la formación necesaria a los docentes en materia de tecnologías aplicadas a la educación, ante la imposibilidad de impartir todos los contenidos establecidos de manera efectiva.
- El fomento al desarrollo de una comunicación más eficaz entre todos los miembros de una comunidad educativa, atendiendo la opinión y preocupaciones de todos los estudiantes y personal académico y administrativo.

De acuerdo a Witze (2020), la crisis del coronavirus está forzando a las universidades a confrontar cambios de alto impacto en la educación superior, por ejemplo los muy elevados costos que la educación superior supone, y más aún con la adición de esta imprevista situación de salud, así como la percepción de que la educación superior es elitista. La autora, comenta que algunos de estos cambios podrían ser de naturaleza permanente (como por ejemplo, la transición a impartir los cursos en línea, la disminución de los intercambios académicos, y el replanteamiento del alcance de las instituciones para tener una mayor relevancia a nivel local y regional), y comparte la postura de Bert van der Zwaan (Rector de la Universidad de Utrecht en los Países Bajos y autor de *Higher Education in 2040: A Global Approach*), quien menciona por su lado que la pandemia está acelerando los cambios de una manera acelerada (2020).

Basados en el trabajo de Diez y Espinoza (2020), se analizan las enormes dificultades de la transición desde una experiencia de docencia presencial a un trabajo a distancia, y consideran que llegar a todo el alumnado de un día para otro, sin instrucciones claramente definidas, con medios tecnológicos limitados y poca información en su uso didáctico, así como con escasa experiencia en la educación digital, en redes de aprendizaje y en trabajo colaborativo online, aunado a no contar con experiencias previas en las que basarse y sin un operativo previsto, no fue nada fácil. A través de una investigación de naturaleza exploratoria por medio de una encuesta realizada a 358 estudiantes, los autores hicieron un análisis cuantitativo (un análisis estadístico descriptivo), cualitativo (un análisis de contenido), y obtuvieron datos de suma importancia, en la educación:

1. La brecha digital se suma y amplifica la brecha social, aumentando la desigualdad en épocas de crisis.
2. Las tecnologías que han sido un aliado esencial en esta crisis, no son una alternativa a la relación educativa presencial, pero son una herramienta cada vez más enriquecedora para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Es necesario repensar el currículum actual, para disminuir lo prescindible y separarlo de lo imprescindible y priorizar así los contenidos más relevantes.
4. Evaluar no es calificar, es entender cómo ha sido el proceso de aprendizaje para ayudar a cada alumno a seguir avanzando.
5. Es necesario cuidar a las personas y poner su bienestar integral como la prioridad más importante, para que nadie se quede atrás.

Ante esta pandemia que ha venido a cambiar la educación convencional de manera abrupta y tajante, Abreu (2020), en su artículo: *Tiempo de coronavirus: La educación en línea como respuesta a la crisis*, indica que la situación se presenta a nivel internacional, y establece que muchas universidades en todo el mundo han trasladado su enseñanza al formato en línea, en el cual los estudiantes aún reciben el número requerido de horas de clase, pero sin el contacto cara a cara con sus maestros. El ministerio de educación de los Estados Unidos de América. anunció en mayo de este año que la enseñanza universitaria se desarrollaría en línea, y en Italia, el gobierno ordenó el cierre de todas las universidades, quienes también están cambiando a la enseñanza en línea. Este cambio global al aprendizaje a distancia sigue el ejemplo establecido por las universidades de China.

De acuerdo a Abreu (2020), este mismo fenómeno se presenta desde Londres a Lisboa y desde Boston hasta Chile, en donde la educación en línea de las escuelas de negocios se ha vuelto tendencia, y aunque se espera que en algún momento haya algún retorno a las prácticas académicas anteriores, este experimento forzado tendrá un efecto duradero.

La American Bar Association (2018) define la educación a distancia (también conocida como aprendizaje en línea e instrucción mediada por la tecnología) como cualquier curso en el que los estudiantes se separan entre sí o en forma presencial de la facultad, por más de un tercio de la instrucción total, y esta involucra el uso de la tecnología para apoyar interacciones regulares y sustantivas entre los estudiantes y miembros de la facultad.

Abreu (2020) también menciona que la educación en línea es conceptualizada como un aprendizaje apoyado electrónicamente, que se basa en el uso del Internet para la interacción profesor-alumno y la distribución de los materiales de clase. Con la educación en línea, los estudiantes pueden participar en un aula virtual desde cualquier lugar con acceso a Internet, esta puede incluir audio, video, texto, animaciones, entornos de capacitación virtual, y chats con profesores, lo que fomenta un entorno rico de aprendizaje, con mucha más flexibilidad que un aula tradicional.

En este sentido, el mismo autor (Abreu, 2020) conceptualiza además dos tipos básicos de programas educativos de educación en línea: establece que la educación 100% en línea es aquella en la que los títulos se obtienen completamente por medio de la interacción virtual, sin la necesidad de realizar visitas obligatorias a un campus universitario. Por otro lado, establece que la educación híbrida permite a los estudiantes realizar una combinación de cursos tanto en línea como presenciales en el campus. Con base en la situación actual que se observa a nivel mundial, todo parece indicar que los modelos educativos de las instituciones de educación superior van encaminándose hacia la educación híbrida.

Abreu (2020) reflexiona sobre varias problemáticas en cuanto a la educación en línea llevada de manera abrupta debido a la pandemia, y menciona que durante esta situación causada por el coronavirus, el lograr implementar las mejores prácticas en la educación en línea en la propia práctica docente requiere de mucho tiempo y recursos, ya que se necesitan muchas horas para diseñar e implementar adecuadamente un curso en línea, y es posible que tanto los profesores como los alumnos carezcan de la capacidad o conocimiento tecnológico necesario para aprovechar las ventajas que ofrece en aprendizaje en línea, que incluso puede ser más eficaz que la instrucción presencial pura, ya que tiene el potencial de ser atractiva, divertida, y hecha a la medida para adaptarse al horario de casi cualquier persona, siempre y cuando se gestione correctamente.

Otro elemento a considerar es que, en esta rápida y forzada transición, los profesores que nunca han enseñado en línea podrían verse obligados a ofrecer cursos que no han sido diseñados de esta manera, lo cual podría considerar una serie de problemas en

cuanto a su contenido, a las experiencias de aprendizaje a utilizar, o a la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje inadecuadas a la hora de su impartición.

Toth (2020) comenta que, en marzo de 2020, la UNESCO creó la Coalición de Educación Global (*Global Education Coalition*), conformada por grupo de compañías, organizaciones no gubernamentales y corporaciones mediáticas que buscan facilitar y desarrollar soluciones para el aprendizaje a distancia para más de 1.5 billones de estudiantes, mientras sus escuelas se encuentren cerradas. La citada autora (Toth, 2020) destaca una cifra muy significativa con respecto a la tecnología educativa global, al señalar que antes de la pandemia, el aprendizaje en línea crecía aproximadamente a una tasa del 15.4% cada año, con el apoyo de

.....
...aunque se espera que en algún momento haya algún retorno a las prácticas académicas anteriores, este experimento forzado tendrá un efecto duradero...
.....

compañías de renombre como Google y Microsoft invirtiendo fuertemente en esta industria, según datos reportados por Kenneth Research. Tras la pandemia, todas las instituciones de educación superior que busquen sobrevivir y continuar brindando sus servicios educativos tendrán que buscar alternativas para implementar la tecnología en sus procesos de enseñanza-aprendizaje para ofrecer programas en línea o híbridos.

Desafortunadamente, el sector educativo a nivel global ha sido uno de los últimos en adoptar las tecnologías digitales, y únicamente un 3% de todo el gasto en educación en el mundo se destina a iniciativas digitales en este rubro. El crecimiento de la enseñanza y aprendizaje en línea se había visto frenado por las preocupaciones sobre su costo, la falta de acceso confiable a dispositivos digitales y conexiones a internet de alta velocidad -especialmente entre las familias o los países más pobres, y también por la percepción generalizada de que el aprendizaje en línea es inferior a los métodos de aprendizaje tradicionales (Toth, 2020).

Después de una exhaustiva revisión de autores, y con base en los resultados de su investigación, Abreu (2020) establece que algunos académicos argumentan que la instrucción en línea efectiva depende de:

Después de una exhaustiva revisión de autores, y con base en los resultados de su investigación, Abreu (2020) establece que algunos académicos argumentan que la instrucción en línea efectiva depende de:

1. El contenido del curso, mientras que esté bien diseñado.
2. La interacción mostrada entre el profesor y los alumnos.
3. Instructores preparados y totalmente apoyados por sus instituciones.
4. La creación de un sentido de comunidad de aprendizaje en línea.
5. El avance rápido de la tecnología.

El mismo autor (Abreu, 2020) reporta que la educación en línea se trata de utilizar tecnologías digitales para transformar la expe-

riencia del aprendizaje. Eso no es exactamente lo que está sucediendo en este momento, pues lo que se está presentando ahora, es que las instituciones dispusieron de muy poco tiempo para transformar rápidamente todo lo que se hace en clase presencial, y adaptarlo a alguna aplicación de video conferencia como Zoom o Teams.

Sin embargo, lo que empezamos a ver una vez inmersos y avanzados en la pandemia ocasionada por la COVID-19, es que las instituciones de educación superior empezaron a otorgar facilidades para que los profesores desarrollaran habilidades tecnológicas en el uso de plataformas de aprendizaje (*Learning Management Systems*), como son el *Blackboard*, *Moodle*, *Canvas* o *Edmodo*, utilizados por su versatilidad y capacidad de crear ambientes de aprendizaje favorables para los estudiantes.

CONCLUSIONES

El considerable esfuerzo realizado tanto por alumnos como por profesores para encontrar alternativas de aprendizaje y enseñar o aprender vía remota, durante estos últimos meses, tiene un inmenso potencial para incrementar la eficacia pedagógica de los profesores y las escuelas en el futuro, y no solo en el inmediato retorno a las escuelas sino, como parte de la evolución natural de la educación.

Se sugiere pensar de manera generalizada en una transición hacia un modelo híbrido, donde se combinen las actividades y experiencias presenciales y no presenciales. Se esperaría que cuando las universidades tengan la capacidad de regresar a la modalidad presencial, la experiencia educativa sea radicalmente diferente, con instructores más inmersos y mejor capacitados

en el uso de la tecnología, que distribuyan lecturas, audios y videos, o cualquier otro tipo de material multimedia previo a la interacción en clase, y enfocando el tiempo personal de interacción con sus estudiantes para maximizar su utilidad y asegurarse que ellos asimilan y entienden adecuadamente los conceptos a revisar.

Una lección que hay que aprender, y en la que coincidimos con Witze (2020), es que se espera que la pandemia nos conduzca hacia una mejor enseñanza en línea, y para ello, las instituciones de educación superior deberían estar preparando a sus docentes con ese objetivo en mente.

El aprendizaje en línea puede hacer que la educación universitaria sea más accesible, menos costosa, más interactiva y mejor centrada en el estudiante, sin embargo, sería sumamente engañoso si se presenta como una solución simplista y práctica capaz de remplazar de forma inmediata la enseñanza presencial, durante un periodo significativo (Abreu, 2020).

Un especial reconocimiento merecen todos los actores de la educación, los administrativos, quienes son los que organizan el proceso educativo a nivel institución; los docentes, que preparan los cursos y las actividades de aprendizaje y evaluación, pues el diseño de una clase en línea lleva detrás cuando menos el mismo tiempo que el tiempo que se requiere para impartirla, y con frecuencia es mucho más el tiempo de preparación que el de impartición; y por último pero no menos importante, los alumnos, quienes han tenido que adaptarse a este cambio inesperado con la mejor actitud posible, que sin duda se refleja en su propio beneficio y en su formación académica y profesional.



FUENTES DE CONSULTA

- Abreu, J. L. (2020). "Tiempo de coronavirus: La educación en línea como respuesta a la crisis", en *Daena: International Journal of Good Conscience*, No. 15, Vol. 1, p.p. 1-15. Disponible en: [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- American Bar Association (2018). *A guide to ABA approved distance education*, Washington: ABA. Disponible en: https://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/distance_education/
- Banco Mundial (2020). *América Latina y el Caribe: Un panorama general, junio 2020*, Washington: BM. Disponible en: www.bancomundial.org/es/region/lac/overview.
- Chen, Y., Jin, Y. L., Zhu, L. J., Fang, Z. M., Wu, N., Du, M. X. y Yao, Y. S. (2020). "The network investigation on knowledge, attitude and practice about COVID-19 of the residents in Anhui Province. Zhonghua yu Fang yi xue za zhi", en *Chinese Journal of Preventive Medicine*, Vol. 54, No. 4, p.p. 367-373. <http://rs.yiigle.com/yufabiao/1181996.htm>
- Diez G. E. J. y Gajardo E. K. (2020). "Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España", en *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol. 10, No. 2, p.p. 102-134, doi: 10.17583/remie.2020.5604. Disponible en: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/5604>
- Fondo Monetario Internacional (2020). *Informes de Perspectivas de la Economía Mundial*, junio de 2020, Washington: FMI. Disponible en: www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/06/24/WEOupdateJune2020
- Geldsetzer, P. (2020). "Conocimiento y percepciones de COVID-19 entre el público en general en los Estados Unidos y el Reino Unido: una encuesta transversal en línea", en *Annals of Internal Medicine*, No. marzo 2020, American College Physicians, doi: <https://doi.org/10.7326/M20-0912> Disponible en: <https://www.acpjournals.org/doi/10.7326/M20-0912>
- Marcus, J. (2020). "Will the coronavirus forever alter the college experience?", en *Periódico The New York Times*. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2020/04/23/education/learning/coronavirus-online-education-college.html>
- Meng L., Hua F., Bian Z. (2020). "Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Emerging and Future Challenges for Dental and Oral Medicine", en *Journal of Dental Research* 2020, Vol. 99, No. 5, p.p. 481-487, doi: 10.1177/0022034520914246. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022034520914246>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Coronavirus Disease (COVID-19): Situation Report 177*, 15 de Julio, 2020, Ginebra: OMS.
- Raya, A. (2020). *Coronavirus la disrupción que acelera el cambio y la toma de conciencia*, Barcelona: Editorial del Autor. Disponible en: <http://andresraya.com/coronavirus-la-disruption-que-acelera-el-cambio-y-la-toma-de-conciencia>.
- Reiners, F. M. y Schleicher (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, Washington: OECD.
- Toth S. S. (2020). *Countries Face an Online Education Learning Curve*, California: News y World Report. Disponible en: <https://www.usnews.com/news/best-countries/articles/2020-04-02/coronavirus-pandemic-tests-countries-abilities-to-create-effective-online-education>
- Van Der Zwaan, B. (2017). *Higher Education in 2040: A Global Approach*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Witze, A. (2020). "Universities will never be the same after the coronavirus crisis", en *Nature*, Vol. 582, p.p. 162-164, doi: 10.1038/d41586-020-01518-y. Disponible en: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01518-y>

Fotografía: ICEUABJO, 2020.

Factores Asociados a la Delincuencia en Adolescentes

Carrillo Méndez Dulce^{*}

Ruiz Saldaña Melissa Ivonne^{**}

Santiago Castellanos Agustín^{***}

RESUMEN

La región central de Oaxaca experimenta varios desafíos, entre los que se encuentran la falta de recursos económicos, el difícil acceso a los bienes y servicios, entre otros. Estos aspectos repercuten en el desarrollo de las adolescentes de la región, ya que se trata de una etapa de cambios físicos y psicológicos, es bajo estas circunstancias que el joven cursa sus estudios de secundaria, los cuales son el pilar que dará el soporte para que el individuo logre desarrollarse en el ámbito económico, cultural y continúe su desarrollo profesional. Lo anterior puede verse gravemente frenado si el joven se involucra en actividades delictivas. El presente trabajo tuvo por objetivo evaluar los factores asociados a la delincuencia en adolescentes. Razón por la cual se llevó a cabo un estudio de corte transversal, se aplicó una encuesta a alumnos de Telesecundaria. Se encontró que un factor que correlaciona mayor incidencia en el acto del robo por parte de los jóvenes es poseer un jefe de familia con escolaridad superior ($p \leq 0.02$). Al mismo tiempo, los jóvenes que pasan una gran cantidad de horas con sus amigos (4-6 horas al día) son más propensos a robar ($p \leq 0.008$), y un mayor ingreso económico correlaciona con una mayor incidencia en daños a terceros ($p \leq 0.05$).

PALABRAS CLAVE

Adolescentes. Delincuencia. Economía. Familia. Telesecundaria.

ABSTRACT

The central region of Oaxaca experiences several challenges, among which we find the lack of economic resources, the difficult access to services. These aspects affect the development of adolescents since it is a stage of both physical and psychological changes, and it is under these circumstances that the individual attends his middle school, which are the pillar that will give the support for the individual to develop in the economic, cultural field and continue his professional development. The above can be seriously slowed down if the young person engages in criminal activities. Reason for which we carried out a cross-sectional study in which a survey was applied to students of the Telesecundaria. The situation in question is: we found that a predisposing factor

for the highest incidence in the robbery act is having a head of family with higher education ($p \leq 0.02$). At the same time we find that young people who spend a lot of hours with their friends (4-6 hours a day) are more likely to steal ($p \leq 0.008$), likewise, a higher economic income correlates with a higher incidence of damage to third parties ($p \leq 0.05$).

KEYWORDS

Adolescents. Delinquency. Economy. Family. Telesecundaria.

INTRODUCCIÓN. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN OAXACA

Dentro de la República Mexicana, Oaxaca es uno de los estados con mayor diversidad y complejidad debido, en parte, a su accidentada orografía, razón por la que se divide en 8 regiones, que preservan sus características regionales. En el presente trabajo particularmente se hablará de la región de Valles Centrales, la cual concentra la mayor cantidad de población en el estado con un 27.2%, y es donde se encuentra la ciudad de Oaxaca de Juárez. De los 121 municipios que conforman la región de Valles Centrales, Oaxaca de Juárez la capital, pertenece a uno de los ocho municipios privilegiados con un índice muy bajo de marginación (CONAPO, 2010). No obstante, en el ámbito educativo el promedio de escolaridad es de 6.6 años lo que indica que apenas alcanzan la educación primaria. Dentro del rango de 15 años y más, la población analfabeta es de 8.7%, y con educación básica incompleta es de 45.5% (COPLADE, 2011). Este dato resulta un foco rojo al que es indispensable prestar atención, porque la juventud es el pilar que sustentará nuestro futuro. Por tal razón, es de vital importancia conocer

^{*}Profesora Investigadora de la Universidad de la Costa. Correo electrónico: carrillo.md@hotmail.com

^{**}Profesora Investigadora de la Universidad de la Costa.

^{***}Docente de la Facultad de Administración de la UABJO.

^{****}Debido a los resultados obtenidos, se omitió el nombre de la Telesecundaria para evitar prejuicios o afectaciones en la imagen institucional.

las condiciones que pudieran ser desfavorables para el óptimo desarrollo de la juventud, este trabajo se enfoca en analizar la situación de los adolescentes ya que se encuentran en la etapa previa inmediata para incorporarse a la productividad económica del país y particularmente de su región.

EL ADOLESCENTE

En cuanto a la adolescencia, la Organización Mundial de Salud (OMS) la define como la “etapa que transcurre durante el segundo decenio de la vida de los seres humanos, es decir, entre los 10 y los 19 años”. En esta etapa el individuo toma razonadamente sus primeras decisiones como director de su vida, sus sentimientos, ideales y sus creencias son afianzadas. Este proceso lo lleva a cabo desafiando al mundo adulto, defiende su postura y enfrenta al orden establecido, tenga la razón o no. Lo anterior es indispensable para que el individuo se haga cargo de su propia existencia (Jiménez Ornelas, 2005).

A pesar que el adolescente presenta esta postura relacionada con la toma de decisiones propias, la actividad se encuentra desfasada con la madurez biológica del individuo. Se ha mostrado que las áreas de la corteza prefrontal, responsable de procesar el conocimiento y la habilidad para inhibir los impulsos y sopesar las consecuencias antes de actuar, no se desarrollan plenamente sino hasta la mitad de la década de los veinte años (CNDH-CIESAS, 2017). Lo que puede traer como consecuencia, la toma de decisiones poco favorables para el adolescente y dichas decisiones, pueden influir en el resto de su vida. Dentro de las decisiones que vulneran al joven se encuentran aquellas que lo acercan a la delincuencia, por lo que este trabajo se enfoca en este ámbito.

CONTACTO DEL ADOLESCENTE CON LA ACTIVIDAD DELICTIVA

Las actividades delictivas en las que se pueden involucrar los adolescentes, suelen relacionarse con la falta de recursos económicos, o simplemente con la necesidad por ser aceptado dentro de un grupo de amigos. Estas actividades delictivas son variadas, por ejemplo, en México, en el Consejo Tutelar de Menores encontró que en el 73%, la causante de ingreso fue el robo, y el 65% de los ingresados indicaron que consumía habitualmente alguna sustancia incluido el alcohol y el tabaco (Secretaría de Salud, 2015).

Por su parte, la Procuraduría General de Justicia del D.F., observa que el principal delito cometido por menores es robo o daños en propiedad ajena seguido por el homicidio, y sostiene que en promedio el 63% de los menores infractores son de peligrosidad baja y el 17% son de alta peligrosidad (Elizalde y otros, 2017).

Para abordar más afondo la problemática, también es necesario conocer lo que los adolescentes hacen en su tiempo libre, ya sea, convivir con sus amigos, uso de las redes sociales y videojuegos. Con respecto a lo anterior, datos del INEGI revelan que el 67.1%

de jóvenes entre 15 y 29 años en México dedican 9.7 horas semanales a actividades como ver televisión, y el 54.8% usan su tiempo en revisar sus correos o redes sociales, dedicaron a esa actividad 8.9 horas semanales (INEGI, 2016b). Los contenidos televisivos, así como la información en la red son difíciles de controlar para los padres de familia, lo que implica que los adolescentes tengan libre acceso a contenidos que no son adecuados para su edad y madurez.

Es de vital importancia, para las autoridades, padres de familia, escuelas y sociedad, estar al tanto del panorama de la delincuencia, así como poder establecer sus factores desencadenantes, ya que de no ser así las actividades delictivas tales como el robo, podrían incrementarse o incluso escalar a otros delitos de mayor gravedad, como los que se abordan a continuación. El indicador más lamentable de la crisis de seguridad que México ha experimentado en los últimos años, es el incremento notable en el número de muertes por homicidio, que ronda los 178 mil habitantes y que rompió con la tendencia descendente que este fenómeno venía observando durante los 20 años previos al 2008 (CNDH-CIESAS, 2017).

En ese sentido, la pérdida de la vida no es la única consecuencia que trae consigo la delincuencia. El Banco Mundial estableció en el año 2012 que los costos económicos directos e indirectos de la inseguridad y la violencia en México se estiman en miles de millones de dólares, y representan una parte importante del producto interno bruto. Lo anterior genera que el dinero del país no sea gastado en servicios como educación, salud, bienestar social y vivienda, que son los factores que promueven los derechos básicos necesarios para desarrollarse y prosperar, por el contrario, se va a los ámbitos de la inseguridad y la violencia (Banco Mundial, 2012).

Debido a los hechos presentados con anterioridad es de gran interés evaluar el grado de incidencia en actividades delictivas, así como encontrar factores predisponentes que pueden conducir a los adolescentes a tales actividades, con la finalidad de proponer estrategias para disminuir y posteriormente erradicar la problemática. Por lo que, en la investigación, se evaluó la situación de riesgo delictivo en adolescentes pertenecientes a una Telesecundaria de la capital del estado de Oaxaca.

PANORAMA DE LA INSTITUCIÓN DONDE SE REALIZÓ LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Las escuelas telesecundarias, surgieron originalmente para cubrir la necesidad de alfabetización del país, al tiempo que ocurría la revolución del uso de las televisiones con fines pedagógicos en otros países (Jiménez, Martínez y García, 2010).

En la región de Valles Centrales existían un total de 174 telesecundarias (COPLADE, 2011). Una de ellas corresponde a la Telesecundaria lugar donde se realiza la presente investigación. Al momento del estudio la Telesecundaria, contaba con una



población total de 136 alumnos, lo que nos proporciona la oportunidad de contar con una muestra amplia para poder establecer un panorama inicial del contacto del adolescente con el mundo de la delincuencia.

La delincuencia es una forma de inadaptación social y al producirse esa anomalía se da un desafío a la misma sociedad y a su normativa de convivencia. Pero los caminos que conducen a la delincuencia son múltiples y muy diferentes unos de otros (Jiménez, 2005). Muchos investigadores aseguran que al describir las variables que se presentan en el entorno de un delincuente juvenil, pueden ser empleados como vía para establecer programas tanto de prevención como de reeducación del joven aquejado (Elizalde y otros, 2017). En esta investigación se encontraron las variables en la población estudiantil analizada.

METODOLOGÍA

La Telesecundaria, se encuentra ubicada a 20 minutos aproximadamente del centro histórico, en la capital del estado de Oaxaca. El municipio, se caracteriza por bajos índices de marginación, a pesar de ser un estado en el que predomina la alta marginación, con 10.94 años de escolaridad promedio en la población de 15 años y más (INEGI, 2015).

La institución educativa cuenta con una población total de 136 (100%) alumnos, de primer grado, segundo grado y tercer grado, todos los alumnos fueron encuestados. Se elaboró un estudio trasversal en el que se aplicó una encuesta titulada “Encuesta Sociocultural”. La encuesta fue supervisada por dos docentes, relacionados con la temática y se atendieron las observaciones señaladas. Esta encuesta, estuvo integrada por 26 reactivos que varían en sus respuestas, algunas con opciones de sí y no, o con diferentes rangos para contestar. Se aplicó en el mes de febrero del año 2017. Para su aplicación, se transcribió la encuesta a una plataforma de *Google Drive*, misma en la que fue aplicada, un investigador estuvo presente para resolver dudas sobre la misma. Una vez aplicada la encuesta, para la captura de la información se generó una base de datos en el programa Microsoft Excel 2016, y por el tipo de datos obtenidos se realizaron estudios bioestadísticos ANOVA.

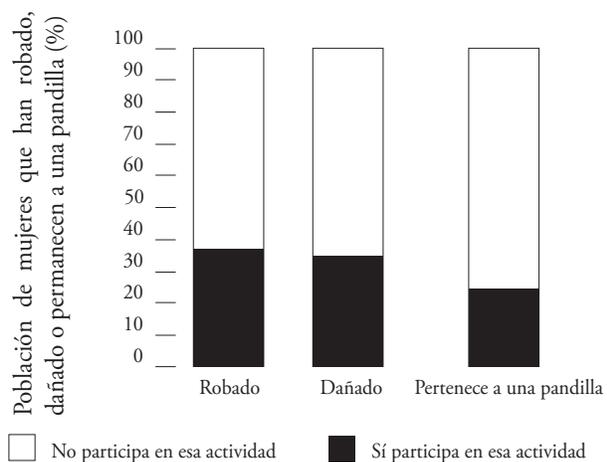
RESULTADOS

La población encuestada estuvo compuesta de la siguiente

manera, la Telesecundaria contaba con una población total de 136 (100%) alumnos, de los cuales 90 (66%) fueron hombres y 46 (34%) fueron mujeres, la edad promedio fue de 14 años.

Al evaluar los resultados de la encuesta, éstos mostraron que gran parte de la población de jóvenes se han involucrado al menos una vez en actividades delictivas. El equipo realizó un análisis profundo para conocer aquellos individuos en los que la actividad delictiva implicó una agresión a terceros por parte del estudiante. Mediante este análisis, se detectó que el 40.4% de la población total encuestada ha robado, el 44.1% ha dañado físicamente a alguna persona y sin embargo solo el 16.9% de la población forma parte de una pandilla. Al continuar con este análisis, resultó importante saber si existe alguna diferencia en el comportamiento delictivo de la población según el género. De este punto comprobamos que, si bien no hay una diferencia muy elevada, la incidencia en actividades delictivas por parte del género masculino es mayor que la del género femenino (Gráficas 1 y 2).

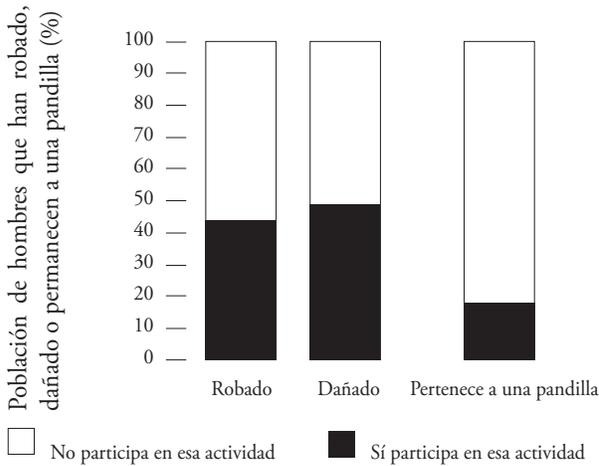
Gráfica 1. Población de mujeres que habían robado, dañado o pertenecían a una pandilla.



La gráfica 1, muestra a las mujeres que han participado en la actividad delictiva de robo, misma que fue de 36.95%, a partir de ahí la tendencia a realizar actividades delictivas descendiendo. Las mujeres que habían dañado a otras personas

correspondieron al 34.78%. La gráfica finaliza con la actividad delictiva de mujeres que pertenecían a una pandilla que representó el 17.94%.

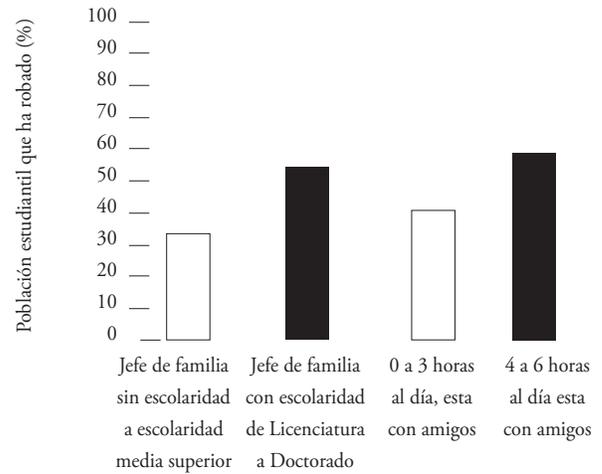
Gráfica 2. Población de hombres que habían robado, dañado o pertenecían a una pandilla.



La gráfica 2, representa a los hombres que participaron en la actividad delictiva de robo, que fue de 42.22%, a partir de ahí la tendencia a realizar actividades delictivas aumenta. Los hombres que habían dañado a otras personas fueron el 48.88%. La gráfica finaliza y desciende con la actividad delictiva de hombres que pertenecían a una pandilla, traduciéndose en el 17.77%, contra el 82.22% que no pertenece a una agrupación.

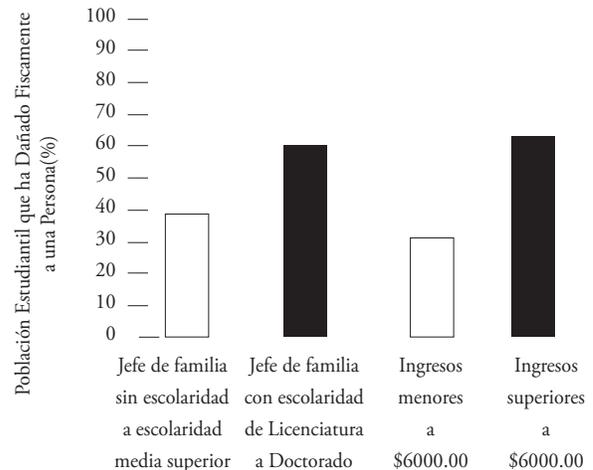
Dado que una gran parte de la población encuestada había participado en actividades delictivas, se quiso conocer con especificidad aquellos aspectos que se encuentran relacionados con la mayor incidencia en actos delictivos por la población juvenil. Se detectó que, los jóvenes que habían robado algún objeto poseen en general una mayor cantidad de materias reprobadas (3-5 materias) y pasan muchas horas al día jugando videojuegos.

Gráfica 3. Población de adolescentes que habían robado y factores asociados.



La gráfica 3, muestra el factor relacionado con el robo, encontramos que un factor predisponente para la mayor incidencia en el acto del robo es poseer un jefe de familia con escolaridad superior ($p \leq 0.02$). Al mismo tiempo se encontró que los jóvenes que pasan una gran cantidad de horas con sus amigos (4-6 horas al día) son más propensos a robar ($p \leq 0.008$).

Gráfica 4. Población de adolescentes que habían dañado a un tercero y factores asociados.

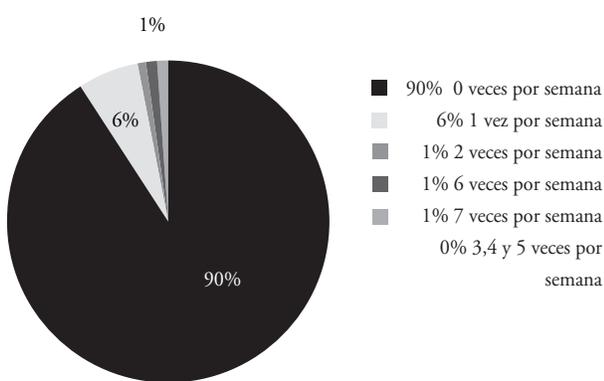


En la gráfica 4 se expone que, a partir de los datos recabados en la encuesta aplicada a alumnos de la Telesecundaria, se detectó que los jóvenes cuyo jefe de familia cuenta con un grado elevado de estudios son más propensos a infligir daños

a terceros, que aquellos cuyo jefe de familia solo cuenta con la educación media superior. Así mismo, los datos revelaron que un mayor ingreso económico correlaciona con una mayor incidencia en daños a terceros ($p \leq 0.05$).

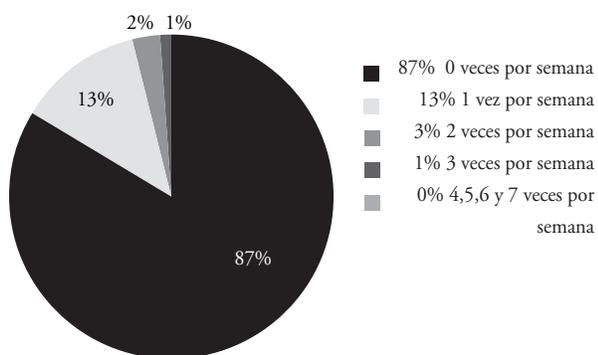
Con la finalidad de no omitir otros factores de riesgo que, frecuentemente se relacionan con la introducción de los individuos en actividades delictivas, es interesante conocer el contacto que los encuestados tenían con sustancias que alteran el comportamiento, tales como drogas y alcohol. Sin embargo, se encontró que el consumo de estas sustancias en la población estudiada no fue representativo.

Gráfica 5. Población de adolescentes que consumían drogas.



La gráfica 5, muestra a los adolescentes que consumían alguna droga por semana, de los cuales 90% consume cero veces por semana, una vez por semana 6%, dos, seis y siete veces por semana 1%, tres, cuatro y cinco veces por semana 0%.

Gráfica 6. Población de adolescentes que consumían alcohol.



La gráfica 6, muestra a los adolescentes que consumían alcohol por semana, de los cuales 87% consumían cero veces por semana, una vez por semana 13%, dos veces por semana 3%, tres veces por semana 1%, cuatro, cinco, seis y siete veces por semana 0%.

Los datos que aquí se observan son sólo unas pocas variables que intervienen dentro de las acciones delictivas de los adolescentes. Es importante conocer estos factores, como el alto grado académico de los padres, el largo tiempo que los adolescentes pasan con sus amigos, en redes sociales o el tiempo que invierten en ver televisión, cobran un papel significativo en la propensión a delinquir, por lo que es deseable agregarlas a los nuevos estudios sobre delincuencia juvenil y abrir un panorama amplio que muestre la realidad en la que viven nuestros adolescentes.

DISCUSIÓN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito identificar causas que encaminan al adolescente hacia las prácticas delictivas. Resultaría de gran importancia realizar la evaluación de esta problemática en la etapa de la juventud ya que es una etapa crítica para el inicio de la actividad delictiva del individuo, como lo corrobora un estudio que encontró que la edad de inicio de la actividad delictiva va de los 15 a 17 años en el 45% y 58% de los casos, con un nivel educacional básico incompleto en el 50% de los jóvenes (Canales y otros, 2008).

En este trabajo se encontró que la mayor cantidad de jóvenes que participan en actividades delictivas pertenecen al género masculino lo que concuerda con un estudio realizado por el grupo de Salazar (2011) que encontraron en una investigación de casos de jóvenes delinquentes, que el 82 % correspondía a jóvenes del género masculino y 18 % del femenino.

Otros autores, por un lado, han encontrado diferencias significativas entre mujeres y hombres en problemas de ansiedad-depresión y quejas somáticas, reportan las primeras mayores puntajes que los hombres. Por otro lado, los hombres puntuaron más alto en la escala de rompimiento de reglas y problemas de atención, aunque no en conducta agresiva (Alarcón y Bárrig, 2015).

Como pautas indicativas de participación en actividades delictivas, en el trabajo desarrollado en la Telesecundaria de la Ciudad de Oaxaca, se buscó la incidencia de los adolescentes en actividades como daños físicos hacia terceros, robo y pertenencia del adolescente a alguna pandilla. Así mismo, existen otros grupos de investigación que concuerdan en emplear estas actividades como indicativos de delincuencia, como Palacios y Andrade, quienes encontraron en su estudio que, el 30.5% de los adolescentes han cometido

un acto antisocial alguna vez en su vida, el 5.4% realizó algún comportamiento agresivo contra algo o alguien y el 4.1% cometió un robo menor (2007).

Además, los citados investigadores relacionan diversas actividades poco favorables y el desempeño académico del adolescente, encontraron que quienes manifiestan bajo promedio académico presentan puntajes superiores en la frecuencia de las conductas de riesgo (consumo de tabaco, alcohol y drogas, intento de suicidio, presentar mayores puntajes en agresión, comportamiento antisocial, robos y conducta delictiva) en comparación con los jóvenes con alto promedio escolar. Los adolescentes con una o más materias reprobadas son adolescentes que presentan más conductas de riesgo (frecuencia de relaciones sexuales, consumo de tabaco, alcohol y drogas, así como, intentar suicidarse y tener mayores puntajes de conducta antisocial) a diferencia de los jóvenes que no reprobaron materias (Palacios y Andrade, 2007).

En la presente investigación, se encontró que la mayor cantidad de jóvenes que incidieron en actividades delictivas contaban con una buena posición socioeconómica, al respecto el grupo de Salazar y otros, encontró que la situación económica de la familia fue mejor o suficiente en 63.9 % de los acusados por delitos contra la salud, y del 49.2 % de los acusados por robo (2011). De igual manera, datos de un estudio en 5 centros de internamiento en México detectaron que 52% de los adolescentes cursaron algún grado de secundaria o lograron completar este nivel educativo, 39% de los adolescentes contaba con una situación económica familiar buena, 53% dijo que era regular, 59% considera que vivía en una colonia segura; 26% dijo que había mucha violencia en su colonia (Azaola, 2015).

En otro estudio en el que se comparó una muestra de adolescentes encarcelados y un grupo de control, mostró que los factores más relacionados con la conducta delictiva eran de mayor a menor importancia: “la deserción escolar, el desempeño de un trabajo informal; la autovaloración disminuida y el abandono temporal del hogar familiar”. Es significativo que temas como el maltrato infantil, la pobreza subjetiva o la familia disfuncional, no figuraran entre los factores directamente asociados (Tsukame, 2008).

Como indica Cortés, se puede decir que ciertas personas que han vivido en la pobreza llegan a ser delincuentes, pero es falso creer que todas las personas que provienen de medios pobres van a serlos. De cierta forma, se podría simplemente decir que los jóvenes de medios desfavoreci-

dos se hacen arrestar más, que los jóvenes de medios más holgados, o que los dispositivos de control social operan con mayor fuerza en esta población. En el nivel institucional, las investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de adecuar la intervención a las características de la población atendida, que se establezcan intervenciones diferenciadas y especializadas, que incorporen como uno de sus ejes la calidad del vínculo de atención. Es fundamental evitar reforzar identidades fijas y generadoras de daño, para atender a la diversidad de necesidades, potenciales y dificultades que presentan los diferentes jóvenes. Para ello es imprescindible generar contextos educativos específicos capaces de responder a esas particularidades (2008).

Existen otros trabajos de investigación que ponen de manifiesto la relevancia del ambiente familiar en el desenlace del comportamiento del individuo. Por ejemplo, Vega encontró que los adolescentes internados en las Escuelas

.....
...El adolescente ante la falta de una dirección familiar apropiada, puede incluso integrarse en asociaciones como pandillas o bandas en busca de la protección y guía que no satisface su propio núcleo familiar (Tendlarz, 2015). ...
.....

de Formación Integral (EFI) describieron los ambientes familiares en donde se desarrollan como ambientes disfuncionales (80 %), donde hay presencia de alcoholismo, antecedentes delictivos, escándalos, golpes entre los padres, peleas y

riñas. Todo esto afecta la estabilidad del adolescente dentro del hogar y propicia el aprendizaje de conductas negativas. Demuestra, además, que la familia no ha desempeñado su rol de ejemplo a seguir. Las principales características psicosociales que se les pueden adjudicar a estos adolescentes internos en las EFI son: hiperactividad y ansiedad, déficits en habilidades sociales, no respetar las normas sociales, ser impulsivos, presentar falsos conceptos de hombría, venir de hogares disfuncionales, ser víctimas de maltrato infantil, etc. (2017).

Muchas veces al carecer de una suficiente atención por parte de los padres o tutores, el adolescente encuentra su guía en los amigos como se encontró en este trabajo de investigación. Los amigos no son la mejor alternativa para guiar al adolescente en la socialización adecuada. El adolescente ante la falta de una dirección familiar apropiada, puede incluso integrarse en asociaciones como pandillas o bandas en busca de la protección y guía que no satisface su propio núcleo familiar (Tendlarz, 2015). La banda es entonces, el sustituto de la familia y la escuela, el agente socializador de la delincuencia con influencia de personas mayores o líderes, basado en la imitación de costumbres, en ocasiones, ritos de iniciación en la carrera del crimen. La institución escolar tiene una sobre exigencia por parte del

Estado y de las familias, algunas de las cuales delegan sus funciones en la misma. El contrato familia-escuela presenta en muchos casos, insuficiente compromiso de las familias (Cárdenas, 2010).

Por otra parte, al investigar otros factores relacionados con la introducción del adolescente en la delincuencia, el equipo de trabajo, no encontró una relación significativa en el consumo de sustancias que alteran el comportamiento y los hábitos delictivos de los adolescentes encuestados. De manera similar el equipo de Forcada y otros, no encontraron relación entre la psicopatología y el consumo de drogas con la violencia (2009).

Sin embargo, el grupo de Canales encontró en su estudio que el 50% de los encuestados consume alcohol habitualmente antes de los 14 años (2008), por tanto, existen otros factores que no pueden ser descartados, tales como el consumo de drogas toda vez que, la droga y el delito son conductas que suelen presentarse de manera simultánea, sobre todo en jóvenes (Werth, 2008).

En cuanto al propósito de prevenir el problema de la introducción del adolescente en la delincuencia, en América Latina en particular, ha perdurado hasta hace muy pocos años una ideología que entendía al niño y al adolescente como un sujeto “inmaduro” e “incapaz”, pero no para apoyarlo y satisfacer sus verdaderos derechos y necesidades, sino para excluir del discurso sobre los menores las exigencias derivadas del Estado de Derecho, vigentes en la intervención penal de adultos (Jiménez, 2009). En los últimos años el país experimenta hechos particulares que indican el aumento del clima represivo hacia los adolescentes: 1) Los antecedentes infraccionales de los adolescentes son considerados ahora en la Justicia Penal de Adultos. No obstante, la adolescencia está signada por un proceso de aprendizaje, de ensayo y error, formación de la personalidad, delimitación de la identidad, conocimiento de las pautas de convivencia, entre otros procesos. De este modo, no es posible tratar a los adolescentes como si fueran capaces de tomar decisiones sabias y conscientes (Tenenbaum, 2014).

Se considera que, si se conocen todas las causas que originan que el adolescente lleve a cabo actividades delictivas, será posible hacerlas visibles para tratarlas desde las vías pertinentes, y de esta manera detener las actividades delictivas antes de que se generen. Un pensamiento similar plantea Morales quien indica que es necesario replantear y reformular las estrategias actuales para atender y prevenir el comportamiento antisocial durante la adolescencia, a la luz de las evidencias provenientes de la investigación (2008). Así, detener las actividades delictivas es importante ya que cualquier tipo de acto delictivo afecta a la sociedad en general, por ende un tratamiento efectivo a los adolescentes que

delinquen no sólo beneficia a este grupo poblacional, sino también a sus familias; además, este tipo de intervención ayuda a mantener a salvo, de convertirse en víctimas, al resto de la comunidad (Salazar y otros, 2011).

CONCLUSIÓN

Con este trabajo de investigación se mostró que existen factores como el grado de escolaridad elevado del jefe de familia o la buena posición económica familiar, que pocas veces se consideraban como factores de riesgo para desarrollar una conducta delictiva en los adolescentes. Dado este hallazgo, se considera que las acciones que deben tomarse, para alejar al adolescente de las actividades delictivas, pueden no ir solamente encaminadas en mayor medida al trabajo directo con el joven por parte de la sociedad, si no deberían encaminarse a los padres o tutores. Por tal razón, este equipo de investigación recomienda brindar herramientas a los padres de familia que le permitan tener una relación más cercana y adecuada con sus hijos adolescentes, para lograr de esta manera disminuir el grado de vulnerabilidad que precipita en actividades delictivas.

Gráficas de los autores.
Fotografía: ICEUABJO, 2020.

FUENTES DE CONSULTA

- Alarcón Parco, D., y Bárrig J, P. S. (2015). "Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes", en *LIBERABIT*, Vol. 21, No. 2, p.p. 253-259.
- Azaola, E. (2015). *Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México*,. México: UNICEF.
- Banco Mundial (2012). *La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales*, México: Banco Mundial.
- Canales, M., Fuentealba, T., Jiménez, J., Morales, J., Cottet, P., y Agurto, I. (2008). "Una aproximación a los factores que inciden en la comisión del delito adolescente", en *Revista Señales*, No. 1, p.p. 49-72.
- Cardenas, L. A. (2010). "Estado, delincuencia juvenil y escuela", en *Andulí*, No. 9, p.p. 71-77.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (2017). *Informe especial adolescentes: Vulnerabilidad y violencia*, México: CNDH.
- Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*, México: CONAPO.
- Comisión Estatal de Planeación para el Desarrollo de Oaxaca (2011). *Planes regionales de desarrollo de Oaxaca 2011-2016*. Region valles centrales, Oaxaca: Productos Graficos El Castor, S.A. DE C.V.
- Cortés Morales, J. (2008). "La Ley de Responsabilidad Penal de Adolescentes dentro de las transformaciones de largo plazo en el ámbito del control social punitivo", en *Señales*, No. 2, p.p. 27-52.
- Elizalde Varela, G. I., Hernández Ramírez, M., Lara Martínez, R. M., Martínez Galván, J. L., y Sánchez Dimas, A. N. (2017). *Delincuencia juvenil*. Disponible en: <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Delincuenciajuvenil/documentos/Delincuencia%20juvenil.pdf> Consultado el 09 de septiembre de 2019.
- Forcada Chapa, R., Bruna Sánchez, C., Ferrer Ferrer, M. J., Alemán García, I., Moliner Gracia, S., y López Marquez, B. (2009). "Perfiles delictivos, sentimientos de ira y tipo de violencia en adolescentes con grave historial judicial", en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Vol. XXIX, No. 104, p.p. 319-327.
- González Portillo, J., y Andrade Salazar, J. A. (2012). "Relación entre el consumo de sustancias psicoactivas y actividad delictiva en adolescentes", en *Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis*, No. 24, p.p. 1-10.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Oaxaca de Juárez en cifras*, Oaxaca: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016a). *Estadísticas a propósito del Día de las Madres (10 de mayo)*, Aguascalientes: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016b). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud (15a 29 años)*, Aguascalientes: INEGI.
- Jiménez Hidalgo, J. D., Martínez Jiménez, R., y García-Mancilla, C. D. (2010). *La Telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*, México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Jiménez Marín, D. (2009). "Responsabilidad penal juvenil en Colombia: de la ideología tutelar a la protección integral", en *Diálogos de Derecho y Política*, Vol. 1, No. 1, p.p. 1-19.
- Jiménez Ornelas, R. (2005). "La delincuencia juvenil: Fenómeno de la sociedad actual", en *Papeles de Población*, Vol. 11, No. 43, p.p. 215-261.
- Morales Córdova, H. (2008). "Factores asociados y trayectorias del desarrollo del comportamiento antisocial durante la adolescencia: Implicaciones para la prevención de la violencia juvenil en América Latina", en *Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 42, No. 1, p.p. 129-142.
- Palacios Delgado, J. R., y Andrade Palos, P. (2007). "Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes", en *Revista de Educación y Desarrollo*, No.7, p.p. 5-12.
- Salazar Estrada, J.G., Torres López, T. M., Reynaldos Quinteros, C., Figueroa Villaseñor, N.S. y Araiza González, A. (2011). "Factores asociados a la delincuencia en adolescentes de Guadalajara, Jalisco", en *Papeles de Población*, Vol. 17, No. 68, p.p. 103-126.
- Sánchez Medina, R., Robles Montijo, S. S., y Enríquez Negrete, D. J. (2015). "Factores asociados al uso del preservativo en adolescentes mexicanos en conflicto con la ley", en *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, Vol. 1, No. 1, p.p. 114-125.
- Secretaría de Salud (2015). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014: Reporte de Drogas*, México: Secretaría de Salud.
- Tendlarz, S. E. (2015). *La delincuencia juvenil desde la perspectiva psicoanalítica*, Buenos Aires: Ajayu.
- Tenenbaum Ewig, G. (2014). "¿Por qué los Adolescentes no son el problema de la delincuencia uruguaya? Análisis comparativo en doble sentido: infracción-delito y Uruguay-México", en *Revista de Ciencias Sociales*, DS-FCS, Vol. 27, No. 34, p.p. 33-52.
- Tsukame Sáez, A. (2008). "Trayectorias de adolescentes y jóvenes que infringen la ley penal; contextos institucionales para la intervención", en *Señales*, No. 1, p.p. 73-105.
- Vega Lopez, A. (2017). "La doble victimización de adolescentes en conflicto con la norma legal", en *Revista de la Universidad de la Habana*, No. 283, p.p. 126-136.
- Werth Wainer, F. (2008). "Infractores de ley, consumo problemático de drogas y posibilidades de intervención", en *Señales*, No. 2, p.p. 9-26.

La Didáctica de Historia en Educación Básica. Análisis de la Práctica Docente de un Profesor de Secundaria

Iván Auli[§]

RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar la didáctica de historia de un profesor de secundaria. Los resultados indican que en el aula se encuentra transmitiendo historiografía en lugar de historia. También el profesor reproduce los contenidos escolares de historia según el plan y programa de estudio dejando de lado su reflexión y valoración. A partir de los hallazgos, en las conclusiones se plantean algunas consideraciones con la intención de promover otras maneras de acercarse a la historia en las aulas.

PALABRAS CLAVE

Práctica Docente. Enseñanza y Aprendizaje. Educación Básica. Contenidos Escolares. Secundaria. Historia. Historiografía.

ABSTRACT

The present article shows the results of an investigation that had the objective of analyzing the didactics of history by a middle school teacher. The results indicate that in the classroom it can be found that historiography is transmitted instead of history. Also, the teacher provides the historical academic topics following the curriculum, leaving out her/his reflection and assessment. Due to this discovery, the conclusion brings up some considerations with the intention of promoting other ways to approach history in the classroom.

KEYWORDS

Teaching Practice. Teaching and Learning. Academic Topics (Curriculum). Middle School. History. Historiography.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es resultado de una investigación que se desarrolló en un año y medio. Su objetivo fue analizar la didáctica de historia de un profesor de secundaria técnica.

La problemática retoma dos aspectos. El primero que la mayoría de los estudios realizados sobre el tema enfocan el

análisis en los estudiantes (Carretero, 2004; Prats, 2011). Es decir, la asignatura de historia se retoma desde el punto del aprendizaje, dejando de lado la manera en que se enseña. Complementariamente, como segundo aspecto encontramos que estos estudios muestran que existe una -creciente- falta de interés en los estudiantes por aprender historia. En este sentido, en la investigación buscamos analizar la asignatura de historia desde la enseñanza, por lo que se decidió observar el trabajo del docente.

Enfocar la didáctica que realiza el profesor de historia se justifica desde “la concepción de que parte de la motivación de los estudiantes, del entusiasmo para aprender y del aprendizaje logrado, dependen tanto del entusiasmo del propio docente como de las estrategias metodológicas que elija para cada caso” (Díaz Barriga, 2009: 17). Lo anterior da cuenta de la importancia de la didáctica que el profesor impulse para que el estudiante aprenda los contenidos de historia.

En el siguiente apartado se presentan los aspectos teóricos desde los que partimos para realizar el análisis. Luego se muestra la metodología en la que se desarrolló la investigación. Más adelante se explican los principales resultados del estudio. Por último, se expresan las conclusiones a las que se llegaron, así como las tensiones y discusiones que se identificaron con respecto a la problemática estudiada.

APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA ABORDAR LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Para el desarrollo de la investigación se contempló construir bases conceptuales y la revisión de la literatura teórica acerca de la didáctica, con ello se pretendió establecer desde qué

[§]Estudiante de Doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) (México). Maestro en Ciencias por el CINVESTAV-IPN. Licenciado en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO). Correo electrónico: jairo.auli@cinvestav.mx

perspectiva visualizamos el quehacer didáctico del docente de historia. También partimos de una definición acerca de la historia. La revisión conceptual permitió elaborar una noción de la didáctica de la historia que sirvió para analizar el referente empírico.

El concepto de didáctica etimológicamente proviene del griego *didaktiké*, que generalmente se traduce como “enseñar o enseñanza”. Sin embargo, mantiene una distinción entre lo que se entiende por enseñanza, según Fernández (citado por Díaz, 2002: 32) “aunque el término didáctica, del griego *“didaktiké”*, enseñar, significa enseñar, enseñanza, ha tomado muy diferentes sesgos en la historia de la educación”. Díaz (2002: 32) menciona que los griegos concebían a lo didáctico como “primariamente un subgénero de la epopeya griega junto con lo heroico y lo histórico. Los poemas didácticos [...] son ejemplos típicos de epopeya didáctica griega”.

Para Picado (2002: 102) la didáctica es una ciencia y un arte, el autor la concibe como “la ciencia y el arte de enseñar”, se extiende más adelante para decirnos “la didáctica es una teoría práctica cuyo objetivo es señalar “cómo actuar para” (Picado, 2002: 105). La didáctica “se entiende como un área del saber que no sólo dice lo que se debe hacer (cómo) –técnicas, estrategias y metodologías para la acción de enseñar -, sino porque hacerlo de determinada manera”. De esta manera “los estudios relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje son el objeto central de la didáctica” (Panza, 1993: 14). En este sentido, para el proceso de la investigación se definió a la didáctica como el término medio entre la reflexión, contemplación y la acción práctica de la enseñanza.

Por otro lado, el concepto de *historia* es para Kahler (1966: 35) una “indagación física”. Esta palabra se remonta al verbo oida, que en el perfecto griego designa lo que “he visto”, a su vez el resultado de la acción (que “he visto”) se interpreta a oida como “yo sé” (porque “he visto”) (Martínez, 2004). Por su parte Le Goff (2005: 21) interpreta lo anterior y llega a la misma conclusión de Kahler (1966), ya que dice “en el griego antiguo, significa <<tratar de saber>>, <<informarse>> -obviamente que para informarse es necesario indagar-. Agrega que “tal es el sentido con que Heródoto emplea el término al comienzo de sus Historias, que son <<indagaciones>>, <<averiguaciones>>”. En *La idea de la historia*, Collingwood (1986) trata de expresar que la historia es el resultado de una investigación que contiene respuestas a preguntas previamente planteadas con un sustento fechado. Le Goff (2005: 104) expresa que “la mejor prueba de que la

historia es y debe ser una ciencia la constituye el hecho de que necesita técnicas, métodos, y que se enseña”, enseguida cita la idea de Lucien Febvre quien comenta más restringidamente y dice “<<califico a la historia como estudio llevado científicamente y no como ciencia>>”. Por otro lado, Bloch (2000: 30) acomete contra estas ideas pretenciosas de convertir a la historia en mera ciencia o más bien, de que la ciencia sea tomada como base y defina las formas de estudio de la historia, llega a decir: “cada ciencia tiene su propio lenguaje estético. Los hechos humanos son esencialmente fenómenos muy delicados y muchos de ellos escapan a la medida matemática”. Es decir, que la historia no debe basarse en los métodos y técnicas de la ciencia, ya que su campo de estudio son los hombres. En cuanto a los métodos y técnicas que se ocupan, deben tener una finalidad y proceso diferente y no de imitación de la ciencia natural. Ahora bien, con la aportación de Ariès (1985) se puede llegar a la conclusión que la historia ocupa el método con la intención de originar una identidad ante las distintas especialidades que se le asemejan.

.....
...se puede llegar a la idea que la asignatura de historia se encuentra en una fase en la que solamente se pretende que el estudiante adquiera información, y que la identifique...
.....

La historia no puede ser definida por el método, el método solamente tiene una función dentro de la historia, pero no toda su estructura.

Con lo anterior, la definición de *historia* de la que se partió se acerca a una concepción

literaria (Withe, 1987, 2003), es decir, tomar todos los textos existentes como aquellos que develan acontecimientos o percepciones sobre el mundo de cierto tiempo histórico, es probable que esta concepción no sea muy aceptada, como ocurría en la época de J.G. Droysen que manifestaba, “al gran público no le convenía propiamente esta corriente de nuestra historia; se lamentaba de que se le ofreciera la elaboración del platillo en lugar del platillo”; esto se debe a que los escritos deben ser interpretados y reflexionados para poder comprender la historia, cosa nada fácil, pues según Ricoeur (1999: 81) “el carácter narrativo de la historia no es tan evidente como pudiera parecer” por lo que se les otorga dicha actividad a los historiadores.

Por otro lado, entendemos a la *historiografía* como la disciplina que pretende convertir a la historia en ciencia, pronunciándole un método que le otorgue validez y objetividad. Se puede llegar a la conclusión, que la historiografía tiene como fin primordial proteger a la historia de no convertirse en literatura, es decir en darle una dirección e identidad, frente a una escritura producto de la actividad lúdica.

Después que desarrollamos los conceptos de didáctica, historia e historiografía definimos a la didáctica de la historia como la reflexión que hace el docente para diseñar estrategias,

métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, para el entendimiento e interpretación de las épocas espacio-temporales pretéritas, las cuales culminen directa o indirectamente en la comprensión del presente y proporcionen ideas para la construcción del futuro.

ANÁLISIS DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE 1993

En la secundaria en la que se realizó el estudio operan con el plan y programa de educación básica del año 1993, el cual tiene como antecedente una serie de investigaciones de 1989 y el ejercicio operativo en 1990. Fue hasta el año de 1993 cuando “se hicieron públicos el plan y los programas de estudio para la educación secundaria” (Quiroz, 1998: 75). En las siguientes líneas se presenta a través de cinco dimensiones (epistemológica, social, política, curricular y didáctica) el análisis realizado al documento, el cual se centra en la asignatura de historia.

Dimensión epistemológica

Esta dimensión pone de manifiesto desde la mirada del conocimiento la manera en que el plan y programa considera a la historia. En este sentido, de acuerdo con el documento la historia debe ir encaminada hacia la comprensión con la idea de “que los alumnos comprendan que las formas de la vida actual, sus ventajas y problemas son producto de largos y variados procesos transcurridos desde la aparición del hombre” (SEP, 1993: 99), con el objetivo general de “permitir la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria y que son útiles no sólo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales actuales” (SEP, 1993: 99).

Sin embargo, al revisar los propósitos específicos se puede notar una contradicción, debido a que pretenden procurar el “manejo, selección e interpretación de información; ubicación en el tiempo histórico y en el espacio geográfico” (SEP, 1993: 99). A excepción del primero (manejo, selección e interpretación de información) se puede llegar a la idea que la asignatura de historia se encuentra en una fase en la que solamente se pretende que el estudiante adquiera información, y que la identifique.

Dimensión social

Dentro del programa de estudio de la asignatura de historia una de las cuestiones sociales es: “aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo que viven” (SEP, 1993: 99). En este aspecto el plan y programa plantea incentivar la curiosidad por la historia, lo que parece relevante

plantear aquí es que -como se mostró en la introducción- los estudios muestran que existe una creciente falta de interés en los estudiantes por aprender historia.

Dimensión política

En lo que respecta a la situación política, es importante plantear un cuestionamiento ¿cómo se realiza la selección de los temas y contenidos de historia que se deben abordar? La respuesta que se expresa en el plan es que “se pone mayor atención a las épocas en las cuales se han desarrollado transformaciones duraderas y de prolongada influencia y se da menor atención a etapas de relativa estabilidad” (SEP, 1993: 101).

Dimensión curricular

Antes del plan y programas de 1993 la asignatura de historia se encontraba conjugada en lo que llamaban ciencias sociales en donde “se estudiaba, junto con la geografía y el civismo” (SEP, 1993: 99), fue a partir del plan y programas de 1993 en donde se establece una independencia entre las asignaturas, para su estudio específico. La independencia de las asignaturas es relativa, ya que se debe establecer cierta vinculación entre ellos, por ejemplo para el caso de la asignatura de historia, los temas se deben vincular con las asignaturas de geografía, ciencias naturales y civismo.

Queda establecido que en primer y segundo año la asignatura de historia enfatizará en la historia universal, y en tercer año se dedicará al estudio de la historia de México, aquí se puede visualizar una diferencia concreta, ya que explica Quiroz (1998: 80) “en los programas anteriores la historia de México quedaba incluida en la historia universal y por consiguiente aparecía en los tres grados de acuerdo a las épocas históricas que se presentaban en cada grado”.

Para cada año se establecen ciertos contenidos (en la dimensión política ya se explicó la justificación desde la que se parte), los cuales juegan un papel importante para el rol del docente en el aula, ya que puede ser determinante para su práctica.

Dimensión didáctica

La revisión de esta dimensión fue importante para el desarrollo de la presente investigación, ya que permite visualizar la percepción que se establece en el plan y programa de 1993 con respecto a la didáctica de historia, que en efecto orienta las maneras de cómo se debe enseñar la asignatura.

Según Gallegos, Flores y Valdéz (2004: 8) el plan y programas de 1993 “presenta un enfoque con orientación constructivista, con el que se pretende modificar la práctica docente que ha prevalecido por muchos años y que se puede calificar de “tradicional”. Para el caso de la asignatura de historia se

nota una cierta orientación hacia el constructivismo, ya que busca que el estudiante dé un significado a lo aprendido en la clase de historia (SEP, 1993: 101). No obstante, se evidencia una especie de contradicción al momento de analizar los propósitos establecidos, cuando se expresa por ejemplo que el estudiante debe identificar los diferentes periodos de la historia de la humanidad.

La novedad se encuentra en los modos de enseñanza, es decir, se cambia la forma en el que el profesor enseña la historia (conductista a una constructivista) pero sigue persiguiendo los mismos objetivos anteriores, inscritos en lo que Gallegos, Flores y Valdéz (2004) llaman “tradicional”.

MÉTODO

Del enfoque y las estrategias para recabar información

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, que de acuerdo con Gunderman (2001) buscan la comprensión de la experiencia vivida por los sujetos. Cabe señalar que la investigación se desarrolló a través de un estudio de caso. Según el mismo autor, (Gunderman, 2001) los estudios de caso se dividen en dos: *intrínsecos e instrumentales*; los primeros tienen el propósito de comprender una problemática particular. Por otro lado, los estudios de caso *instrumentales* tienen como objetivo desarrollar interpretaciones que no solo se reduzcan al caso en particular, sino que aporten elementos para analizar casos semejantes situados en otros espacios. Para el caso de esta investigación retomamos la visión *instrumental*.

Las *estrategias metodológicas* que se utilizaron fueron la observación no participante y la entrevista estructurada. La observación no participante buscó acceder a lo que por rutina suele normalizarse y que en las entrevistas puede quedar fuera. Cabe señalar que se realizaron seis observaciones. Las observaciones se llevaron a cabo entre los meses de mayo y junio de 2013; para las observaciones se seleccionó la asignatura de

historia universal de segundo grado. Por su parte, la entrevista estructurada “supone que el entrevistador ya posee un conocimiento previo sobre el objeto de estudio, y de ahí que las preguntas programadas deberán resultar apropiadas” (Anguera A., 1986: 30). Por lo que una vez recabadas las observaciones y de acuerdo con la revisión teórica y del plan y programa de 1993 se estructuró una entrevista, la cual tuvo lugar en el mes de noviembre de 2013. La entrevista contiene preguntas que buscan obtener la visión que el profesor tiene con referencia a su práctica.

Características generales del contexto y del participante

La investigación se realizó en la escuela secundaria técnica No. 1 del estado de Oaxaca. A partir de 1979 y debido al programa de reestructuración del subsistema de secundarias técnicas a nivel nacional, se le cambia el nombre de Escuela Técnica Industrial No. 14 y adopta el de Escuela Secundaria Técnica No. 1, nombre que a la fecha conserva.

La Dirección General de Enseñanza Tecnológica, Industrial y Comercial (DGETIC) creó el Plan de Estudios de “secundaria técnica con actividades tecnológicas”. En él, paralelamente al estudio de la enseñanza secundaria, el estudiante se capacita en adiestramiento de tipo industrial, agrícola, comercial o artístico, preferentemente acordes con la actividad regional. Cada una de las actividades tecnológicas tiene un plan de estudios específico que se desarrolla de acuerdo con el currículo vigente.

Al momento de la investigación se contabilizaron a 45 profesores, los profesores cuentan con una gran trayectoria académica y de experiencia, lo que lleva a que exista buena reputación y demanda ante la sociedad.

La secundaria opera en dos turnos. El turno uno de 7:00 a.m. a 13:20 p.m. horas. El segundo turno de 7:50 a.m. a 15:00 p.m. Las edades de los estudiantes oscilan entre 12, 13 y 14 años; los estudiantes son originarios de distintos municipios cercanos a la institución, con un nivel económico medio, siendo la mayoría hijos de profesionistas.

Por último, el centro educativo cuenta con trece edificios, donde encontramos treinta y cinco aulas para brindar servicio a los alumnos. Cuenta con ocho departamentos para el uso administrativo de la escuela, otros servicios para beneficio de los alumnos, tales como: audiovisual, aula de medios, área administrativa, área cultural y deportiva, aula sindical, biblioteca, edificios académicos, danza, dirección, laboratorios (biología, física, química), prefectura, pórtico, servicio médico, talleres (carpintería, computación, diseño gráfico, electricidad, máquinas y herramientas, industria del vestido, turismo), trabajo social y cafetería.

El docente de historia que se seleccionó es el de mayor antigüedad. El nombre del profesor permanece anónimo; uti-



lizando el método nemotécnico el profesor recibe el nombre de Benjamín.

HALLAZGOS

Un estilo de enseñanza de historia

La concepción que el docente tiene sobre la historia y sobre la enseñanza de ésta es importante, ya que aunque no determinará en su totalidad su práctica, si tendrá serias implicaciones al momento de hacer énfasis en los contenidos temáticos, así como también dará una cierta seguridad del fundamento de su asignatura frente a otras.

El profesor Benjamín explica que: “lo que tradicionalmente se busca es que el muchacho aprenda la historia para entender pues los problemas sociales, los problemas que hay en el país, interpretarlos, sobre todo interpretar los problemas del por qué se dan que no son cosas fortuitas, sino que tienen un proceso del inicio hasta terminar en el análisis de la historia”.

Más adelante comenta: “Bueno para empezar para tener un sentido de nación, segundo para saber cómo nos formamos, qué valores tenemos, qué costumbres tenemos, qué nos identifica de otros países eso es lo que es la historia, para conocer su historia personal y también de su Estado, para explicar por qué se da una cosa por qué se da la otra, mucha gente piensa que las cosas se dan por arte de magia y no, por ejemplo dice la gente, es que ese señor está protestando, pero tú no sabes por qué, a lo mejor a ese señor no le llegó el agua y ya tiene una semana ¿qué hace? pues tiene que reclamar porque está pagando”.

En un primer momento se puede decir que la idea que el docente tiene de la historia no está alejada de la concepción que se expresa en el plan y programa de la asignatura de historia, ya que en él se dice que el conocimiento de la historia es útil no solo para el conocimiento del pasado sino también para el análisis de los procesos sociales actuales (SEP, 1993: 99), esta visión viene desde la escuela de los annales y sobre todo desde la perspectiva de Marc Bloch. Sin embargo, de acuerdo a la revisión teórica que se realizó, la concepción que expresa el profesor y el plan y programa de estudio concierne más a la sociología que a la historia.

Por otro lado, el profesor parte de una idea tradicional de la historia, como aquella que tiene el propósito de impregnar una identidad y generar cierto sentido de nación, la cual hace diferentes a unos de otros.

Ahora bien, según el profesor Benjamín la manera de dar su clase no retoma un enfoque pedagógico, ya que “se necesita aplicar todos [los enfoques pedagógicos]. Algunos son tremendos, para que se callen tardan, lo que no se imagina uno. Entonces, ahí es el conductismo te premio, te castigo, ya cuando están calladitos, entramos con el constructivismo que ellos mismos vayan desarrollando, por ejemplo si hace-

mos un esquema, me pregunta ¿Cómo le hacemos? Como le entiendan, o sea se les enseña el mapa conceptual primero, y lo hacen como le entiendan, ya regresan y lo entregan incompleto, entonces preguntan, y ya uno les dice”.

Para acercarnos más al enfoque pedagógico del profesor se le pidió que describiera una estrategia de enseñanza-aprendizaje que en ese momento tuviera en mente, a lo que respondió: “por ejemplo se le dicta el contenido al niño, el que se va a ver, enseguida siempre yo traigo por ejemplo en caso de historia, busco si tengo imágenes o música del país, por ejemplo Francia, esta es su música esta es su imagen, ahorita tengo el de París, y con base a eso sale todo, con base a una imagen, a una música. Por ejemplo Escocia, que usan un instrumento raro, como se llama la gaita, no que usan falda, pero ¿por qué se dá? ¿de dónde viene esa costumbre? Y así a partir de un video ya sea de música o de imagen. Cuando veo que el grupo no entiende junto en equipos y los niños que más o menos le entienden le ayudan a los otros, porque así como que hay más confianza, y así hasta con groserías”.

Complementariamente, para el docente el plan y programas de estudios es un elemento importante, debido a que toma al pie de la letra lo que en él se menciona con respecto a las estrategias para abordar los contenidos temáticos, expresa que “es obligatorio, de hecho ahorita iba a llevar mi cronograma para que con base a eso me puedan, por ejemplo si hay una visita me digan dónde vas y se marca ahí donde se va, cuestión formativa de institución”. Sin embargo, algo que llama la atención es que el docente expresa cierta comodidad de seguir lo que indica el programa de estudio, el único cambio que hace no se debe a desacuerdos con lo que marca el programa, sino a modificación según los tiempos y orden de importancia de los temas, indica que “hay temas que por ejemplo se podían compactar, jerarquizar otros, para tratar de que el niño no tenga tanta información y sea más real. Además, añade que “como somos varios compañeros tenemos que ponernos de acuerdo para algún cambio, y es más cómodo para uno seguir el guión”. Lo anterior es importante ya que plantea que los temas no son reflexionados por el docente, solo se centra en reproducir los contenidos temáticos del plan y programa.

Por otro lado, es importante reflexionar sobre el profundo auge que están teniendo la tecnología, la cual en lugar de ser tomadas como herramientas y medios de apoyo, han adquirido un estatus del cual el docente ya no puede prescindir en su práctica. En las observaciones que se realizaron se constató que el docente proyecta películas y documentales, las cuales va explicando conforme va transcurriendo el video. El profesor indica que “a los jóvenes- se le(s) pone un video, una película, ya tiene una guión el niño según el video donde se desarrolla los valores que tiene, los personajes centrales, que tuvo que ver con la historia en qué siglo se dio”.

Es posible destacar el cambio de las maneras tradicionales de la enseñanza donde el estudiante se quejaba porque debía escribir lo que el docente dictaba y repasar constantemente para memorizar fechas imprescindibles de la historia. Actualmente la historia se trata de enseñar tomando un enfoque constructivista; se desarrollan diversas actividades que dejan a un lado las maneras tradicionales. Sin embargo, aunque existe este cambio dentro de las escuelas siguen prevaleciendo quejas de los estudiantes que muestran displicencia sobre la asignatura de historia, expresando los mismos argumentos. ¿A qué se debe que siga prevaleciendo este problema de la falta de interés de los estudiantes por la historia? Antes los estudiantes mostraban falta de interés por la manera tradicional con la que se abordaba la asignatura de historia, entonces ¿ahora se debe a las maneras constructivistas con las que se enseña la historia?

Si bien se ha demostrado mediante el análisis que en el aula a pesar de que se siguen estilos de enseñanza de la historia bajo un enfoque constructivista no se muestra una evolución, esto porque se siguen persiguiendo los mismos objetivos; que el estudiante memorice cuestiones y situaciones pasadas, por lo que es necesario hacer coherente estos dos puntos (los objetivos de la asignatura y las estrategias de enseñanza). En este sentido mientras no se reflexionen los objetivos que persigue la asignatura de historia se corre el riesgo de reproducir el esquema tradicional.

La fase de la didáctica de historia

En las siguientes líneas citamos situaciones que se observaron en el aula, las cuales ayudan al análisis de la fase de la enseñanza en la que se ubica la asignatura de historia que promueve el profesor Benjamín Ortega.

Observación 1: el profesor escribió en el pizarrón las fechas 1914-1918 (duración de la 1ª. guerra mundial), posteriormente anotó los grupos de países que originaron la guerra mundial. Los estudiantes guardaban silencio, unos prestaban atención y otros cuantos platicaban, entonces el profesor pidió que abrieran su cuaderno de trabajo para que subrayaran en el texto los países participantes en la 1ª guerra mundial.

Observación 2: el docente dio indicaciones para realizar un examen, e inició pasando las hojas a cada estudiante, explicó las instrucciones correspondientes a cada apartado de la evaluación. Después el profesor dio el inicio para elaborar el examen. El profesor se mantenía caminando horizontalmente (de la entrada a su escritorio) dentro del aula todos los estudiantes que se encontraban al frente se mostraban concentrados, atrás existía una especie de ruido. Un estudiante que se encontraba frente a un pilar que le obstruía la vista hacia el frente realizó una pregunta, a la que el profesor se acercó para responder en voz alta: -Estudiante: ¿es lo mismo

triple entente o entente cordiale? -Profesor: sí, miren es lo mismo, contesten. -El profesor se aproximó nuevamente a su posición al frente del salón-.

Observación 3: el docente muestra la importancia que tiene el examen en clase, así como el uso de la televisión para reproducir películas y documentales. Sin embargo, en la observación se detecta la recepción que tienen los estudiantes a ambos recursos pedagógicos. “Al terminar el pase de lista el profesor explicó el cómo había calificado el examen, para después, en orden de lista dictar la calificación. Los primeros tres jóvenes tenían una calificación de 5”. Más adelante “el profesor explicó que su calificación no era negociable que le pusieran ganas”. Una vez terminado de dar calificaciones el docente mencionó el inicio de un nuevo tema titulado: “la segunda guerra Mundial”, por lo que procedía la revisión de la película escape sobibor. De repente el profesor se detuvo para callar a unos jóvenes que reían, diciéndoles: “silencio por favor, si siguen tendrán regular conducta”; continuó su explicación diciendo: “la segunda guerra mundial se inició por Alemania, que en ese tiempo presidía Hitler, quien quería una raza aria, es decir, pura. Los judíos si se dan cuenta eran blancos, pero los consideraban una raza inferior”. Unos jóvenes se mostraban distraídos y platicando de otro tema, por lo que el profesor los increpó diciendo “haber jovencitos su número de lista, tienen regular conducta”. Los jóvenes asintieron sin mostrar preocupación. “El profesor se acercó al escritorio para anotar, después se paró y encendió la televisión para iniciar la película. La mayoría de los estudiantes mostraban atención a la película excepto los tres jóvenes a quienes con anterioridad el profesor ya había llamado la atención, reían entre ellos”. “Pasó el tiempo, y algunos estudiantes empezaron a voltear a la ventana para mirar quienes pasaban. Otros platicaban entre ellos. El profesor los observaba con una mirada vigilante. La película seguía, todos los estudiantes ahora se encontraban concentrados cuando de repente tocaron el timbre, sin reparo tomaron sus mochilas y se aproximaron para salir”.

Con las observaciones se puede decir que el profesor solamente se detiene a mostrar información sobre los sucesos del pasado; las preguntas que se plantean en el examen básicamente se centran en conocer el grado de memorización del estudiante sobre fechas y sucesos. Encontramos una contradicción, ya que aunque el docente trabaja dentro de una categoría constructivista no lleva a que los estudiantes comprendan los sucesos pasados, sino más bien toma el estilo constructivista con la finalidad de cumplir objetivos descriptivos. Es decir, solamente se detiene a mostrar información a los estudiantes y no de interpretarla para comprenderla, busca estrategias constructivistas para que el estudiante memorice fechas e identifique sucesos del pasado.

En la entrevista el profesor evidencia lo anterior: "lo que hacemos es explicar, traemos unas frases que les llamamos palabras claves, se ponen en el pizarrón 20 palabras clave, se explica y se les dice que lo desarrollen ellos, por ejemplo les doy la palabra burguesía, comercio e industria, ahora si ármenlo: la burguesía es una clase que se dedicaba al comercio y la industria, y les voy dando varias palabras para armar un resumen". Si analizamos lo anterior se da cuenta que el docente simplemente realiza la actividad de "las palabras clave" no con el sentido de que el estudiante comprenda (en este caso la situación de la burguesía en el pasado), sino para que construyan un resumen del cual en un futuro examen se les preguntará con interrogantes donde deberán identificar respuestas cerradas.

Por último, se ha mencionado que el docente atribuye un lugar importante a la proyección de películas y documentales, tomando como fundamento que esa estrategia llama la atención de los estudiantes, inclusive en la entrevista menciona que "ellos [los estudiantes] están acostumbrados a que sea con más tecnología, por lo que viven ellos, les gusta más lo que tiene movimiento, tiene color o tiene sonido". Sin embargo, a través de las observaciones se puede analizar que al ver una película los estudiantes distraen viendo a la ventana o platicando entre ellos. Por lo anterior se llega a la idea que concebir una didáctica de la historia basada solamente en la proyección de películas y documentales elimina la diversidad de formas de aprendizaje de los estudiantes; es importante retomar las diferentes maneras de aprender de los educandos.

APORTES A LA DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las cuestiones importantes y que cabe destacar de este artículo es el replanteamiento del conocimiento histórico, del cual se debe dejar aquella concepción de marcar a la historia como aquella que tiene el propósito de impregnar una identidad nacional; es momento de repensar el conocimiento histórico con otro argumento.

La historia no debe ser vista solo como aquella dadora de identidad, ya que en un mundo que se piensa global, la identidad nacional pierde sentido. Es importante concebir a la historia como aquel conocimiento del ser humano que lo dota de conciencia. También el replanteamiento de una nueva historia debe ir más allá de un mero conocimiento ocioso y contemplativo del que tanto se quejaba Nietzsche (2006). El conocimiento histórico debe plantearse como saber que sirve para la vida, que plantee reflexiones sobre las acciones que realizamos.

¿Historia o historiografía?

De acuerdo con las concepciones de historiografía y de historia explicadas al inicio, la segunda como aquella que "permite entender las formas de pensar de alguna época histórica de la sociedad", y la primera como "la utilización del método dentro de la historia para protegerla, especializándose en ser portadoras de fechas y de hechos pasados, con la finalidad de obtener validez", es posible sospechar que en las aulas de clase no se imparte historia, sino historiografía; utilizando diversas estrategias se trata de transmitir a los estudiantes datos del pasado. Por ejemplo, cuando el profesor explica el tema de la primera guerra mundial otorga prioridad a fechas o nombres de participantes de dicha guerra, esto se llega a evidenciar en el examen que se aplica a los estudiantes. De esta manera se elimina el carácter interpretativo de los sucesos, es decir, se otorga un carácter secundario a las situaciones que acontecieron, y en cierto modo la explicación detallada -o la proyección de cintas cinematográficas- en clase toma un lugar de mero entretenimiento, pues ¿qué otro sentido se puede encontrar, si en el examen solo se le pregunta al estudiante sobre el año en que tuvo lugar "la gran guerra"? Mientras en el aula de clases se dé prioridad a las fechas, no es posible hablar de historia, sino más bien de historiografía.

Es importante que se retome la historia dentro de las aulas, como aquella que nos permite entender las formas de vida en ciertos momentos históricos, no con la intención de obtener un conocimiento enciclopédico, sino más bien de establecer una relación y comparación entre las vidas anteriores y las actuales.

La didáctica de la historia es importante dado que permite la reflexión de la práctica docente con la intención de diseñar estrategias para hacer posible la enseñanza y aprendizaje de las épocas espacio-temporales pretéritas. Sin embargo, según el referente empírico los métodos son pensados para transmitir y no para comprender la historia, por lo que el primer paso es que el docente de historia reflexione su práctica y no se limite a reproducir lo que indica el plan y programas de estudios.

.....
...mientras no se reflexionen los objetivos que persigue la asignatura de historia se corre el riesgo de reproducir el esquema tradicional...

clase toma un lugar de mero entretenimiento, pues ¿qué otro sentido se puede encontrar, si en el examen solo se le pregunta al estudiante sobre el año en que tuvo lugar "la

FUENTES DE CONSULTA

- Anguera A. M. (1986). "La investigación cualitativa", en *Educar*, No. 10, p.p. 23-50.
- Ariès, P. (1985). *El tiempo de la historia*, Buenos Aires: Paidós.
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M. (2004). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós.
- Collingwood, R. (1986). *Idea de la historia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz A. F. (2002). *Didáctica y currículum: un enfoque constructivista*, Madrid: Universidad de la Castilla-La Mancha.
- Díaz B. Á. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández H. J. (1964). *Definición de didáctica*. Diccionario de pedagogía, Madrid: Labor.
- Gallegos, L., Flores, F. y Valdéz, S. (2004) "Transformación de la enseñanza de la ciencia en profesores de secundaria. Efecto de los Cursos Nacionales de Actualización", en *Perfiles Educativos*, Vol. xxvi, No. 103, p.p. 7-37.
- Gundermann K. H. (2001). "El alcance de los estudios de caso", en Tarres, M. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Kahler, E. (1966). *¿Qué es la Historia?* México: Fondo de

Cultura Económica.

- Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia: modernidad, presente y progreso*, Madrid: Paidós.
- Martínez L., R. (2004). *Historiadores e historiografía de la antigüedad clásica. Dos aproximaciones*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (2006). *Segunda consideración intempestiva: sobre la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Panza G. (1993). "Sociedad-educación-didáctica", en Panza G, M., Pérez J, C. y Moran O, P. (Coords.). *Fundamentación de la didáctica*, México: Gernika.
- Picado G. F. (2002). *Didáctica general: una perspectiva integradora*. Costa Rica: EUNED.
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*, Madrid: Editorial GRAÓ
- Quiroz, R. (1998). "La reforma de 1993 de la educación secundaria en México: Nuevo currículum y prácticas de enseñanza", en *Investigación en la Escuela*, No. 36.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*, Madrid: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Withe, H. (1987) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Madrid: Paidós.
- Withe, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*, Madrid: Paidós.



Modelo de Gestión en la Enseñanza de la Indagación en Docentes de Ciencia y Tecnología en una Unidad Ejecutora, Trujillo – 2019

Hoyos Nimboma Julio César*
Aguirre Bazán Luis Alberto**

RESUMEN

Este estudio buscó determinar la influencia de un Modelo de Gestión en la enseñanza de la indagación en docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE de Trujillo, 2019. Para ello, se aplicó una rúbrica analítica validada ($\alpha = 0.945$), a una muestra no probabilística constituida por 60 docentes. Se siguió una metodología cuantitativa con base en un diseño cuasi experimental. Luego de aplicar las pruebas de Shapiro-Wilk, T, de Wilcoxon y de U de Mann-Whitney, se concluye que el Modelo de Gestión aplicado influye significativamente ($p = .012 < .05$) en la enseñanza de la indagación en los docentes sujetos de estudio; tal influencia se dio en las dimensiones registro ($p = .023 < .05$) y análisis ($p = .001 < .05$), pero no en las dimensiones *problematización*, *diseño* y *comunicación*. Se recomienda a los docentes validar esta investigación en su propia práctica pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Modelo de Gestión. Enseñanza de la Indagación. Educación. Ciencia y Tecnología. Educación Básica.

ABSTRACT

This study sought to determine the influence of a Management Model on the teaching of research in Science and Technology teachers of the UGEL 04 TSE of Trujillo, 2019. To this end, a validated analytical rubric was applied to a non-probabilistic sample consisting of 60 teachers. A quantitative methodology was followed based on a quasi-experimental design. After applying the Tests of Shapiro-Wilk, T, Wilcoxon and Mann-Whitney U, it is concluded that the Applied Management Model significantly influences ($p = .012 < .05$) in the teaching of inquiry in the teaching subjects; such influence occurred on the logging dimensions ($p = .023 < .05$) and analysis ($p = .001 < .05$), but not on problematization, design, and communication dimensions. Teachers are encouraged to validate this research in their own pedagogical practice.

KEY WORDS

Management Model. Teaching of Research. Education. Science and Technology. Basic Education.

INTRODUCCIÓN

En primer lugar, el estudio de la influencia de un Modelo de Gestión en la enseñanza de la indagación en docentes de Ciencia y Tecnología, atiende a la línea de investigación Gestión de Políticas Públicas y del Territorio. Es importante porque configura una propuesta basada en un conjunto de categorías, conceptos, enfoques y perspectivas para mejorar su enseñanza.

La enseñanza de la indagación se sustenta en la Teoría Heurística de la Enseñanza, en la Teoría Sociocrítica de la Enseñanza y en el enfoque de Indagación y Alfabetización Científica y Tecnológica. La primera postula que el docente diagnóstica, prevé e ingenia la enseñanza; gestiona una realidad compleja (Rozada, 1997). La segunda, busca la transformación social para la solución participativa de problemas (Arnal, J., 1992). El tercero se concibe como “la capacidad de usar la ciencia para preguntar, explicar y concluir en base a evidencias científicas; entender la ciencia y la tecnología como vías de conocimiento, como parte del mundo físico, intelectual y cultural, y asumir una actitud científica, como un ciudadano reflexivo” (OCDE, 2009).

*Docente de Ciencias Naturales, Biología, Física y Química en educación básica. Veinte años de experiencia profesional en instituciones educativas de gestión pública y privada. Participa con sus estudiantes en la Feria Escolar de Ciencia y Tecnología que organiza el Ministerio de Educación del Perú. Actualmente, Especialista en Educación de la UGEL 04 TSE – La Libertad – Perú. Correo electrónico: profesorjuliohoyos@hotmail.com

**Docente de Investigación en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo. Correo electrónico: investigacionlbert@ gmail.com

En segundo lugar, la enseñanza de la indagación es la capacidad de gestión pedagógica para presentar situaciones que posibiliten, vía la investigación guiada, la construcción social del pensamiento científico, en forma de modelos explicativos y teorías, a partir de problemas cotidianos (Furman y García, 2014); y, tomando como base el Programa Curricular de Educación Secundaria de Perú (RM N° 649-2016-MINEDU), comprende las dimensiones: I) problematización, II) diseño, III) registro, IV) análisis, y V) comunicación.

La *problematización* es la capacidad de organizar situaciones de aprendizaje para enseñar a cuestionar hechos y fenómenos del entorno natural, a interpretar problemas y formular hipótesis descriptivas o causales (COLCIENCIAS, 2008); indicadores: *interrogación, interpretación e hipotización*. El diseño es la capacidad de implementar estrategias para recoger pruebas que respondan al problema formulado, a fin de demostrar las hipótesis planteadas (Harlen, 2010); indicadores: *elaboración de protocolo, selección de materiales, selección de instrumentos y selección de información*. El registro es la capacidad de usar instrumentos para recabar y ordenar datos cuantitativos y cualitativos de una variable; indicadores: *obtención, organización y registro de datos*. El análisis es la capacidad de contrastar datos obtenidos experimentalmente o de fuentes fidedignas con la hipótesis, relacionando hasta llegar a conclusiones; indicadores: *interpretación de datos, contrastación de hipótesis y elaboración de conclusiones*. Y la comunicación es la capacidad de informar conclusiones oralmente, mediante textos continuos o discontinuos, modelos, utilizando apropiadamente el lenguaje científico; indicadores: *identificación y comunicación de dificultades y conocimientos logrados*.

En tercer lugar, el Modelo de Gestión, entendido como el sistema de referencia para desarrollar de manera coordinada la planeación, organización, dirección y control de una entidad con la finalidad de alcanzar objetivos institucionales de manera participativa y democrática (Pérez, J. 2008), se sustenta en el enfoque de Gestión por Resultados y la Gestión de la Enseñanza de las Ciencias. El primero busca que las organizaciones públicas dinamicen eficaz e integralmente la dirección óptima de su proceso de creación de valor público, garantizando la más alta eficacia, eficiencia y efectividad en su performance, el logro de los objetivos de gobierno y la mejora permanente de sus instituciones (INCISPP, 2015); y, la segunda, implica el impulso de variadas formas de trabajo para el desarrollo de la actividad científica en las instituciones educativas, seleccionando pertinentemente materiales, conocimientos, técnicas, estrategias y actividades de evaluación específicas y funcionales para lograr capacidades científicas en los estudiantes.

En cuarto lugar, como *estudios previos* importantes, a nivel *internacional*, se tiene la tesis de Muñoz (2014), “*La indagación como estrategia para favorecer la enseñanza de las ciencias naturales*”. Aplicó un cuestionario a 20 docentes para identificar fortalezas y debilidades de su práctica y desarrolló una capacitación en el enfoque de la indagación. Concluyó que este enfoque desarrolló la exploración activa de fenómenos naturales, vía formulación de preguntas, recolección y análisis de datos, y el debate. A nivel nacional, se tiene la tesis de Herrera (2015), “*Estrategias didácticas investigativas que usan los docentes en la enseñanza de las ciencias en el V ciclo de la Institución Educativa San Ignacio – Arequipa*”. Aplicó instrumentos de observación, entrevista y análisis documental de sesiones de clase y técnicas de análisis de contenido y triangulación. Concluyó que los profesores usan algunas estrategias didácticas investigativas, no teniendo claro los procedimientos, por lo que se hace necesario una explicación teórica, así como su familiarización para conseguir aprendizajes significativos en el marco de una visión global de las ciencias.

En quinto lugar, el problema de la enseñanza de la indagación se evidencia en: a) no se prioriza la planificación ni la ejecución de la competencia indagación; b) baja participación en las ferias escolares de ciencia y tecnología; c) la Evaluación Censal de Estudiantes 2018 reporta que el 5.7 % de escolares se ubica en el nivel previo al inicio; el 37.9 %, en inicio; el 44.8 %, en proceso, en las competencias de Ciencia y Tecnología; d) en el Concurso de Evaluación Docente 2018, ningún profesor de Ciencia y Tecnología aprobó el examen del Ministerio de Educación. Las causas son: a) no priorización de la ciencia y la tecnología por el MINEDU; b) escaso monitoreo y asistencia técnica a los docentes de Ciencia y Tecnología; c) directivos sin formación esta área; d) Alta tasa de docentes con escalas magisteriales bajas, entre la primera y la tercera, de ocho posibles, etc.

En este contexto, el problema general de este estudio fue: *¿Cómo el Modelo de Gestión influye en la enseñanza de la indagación en docentes de Ciencia y Tecnología, UGEL 04, Trujillo – 2019?*; y el objetivo general, determinar la influencia del Modelo de Gestión en la enseñanza de la indagación en docentes de Ciencia y Tecnología, UGEL 04 TSE, Trujillo – 2019. Tal problema y objetivo alcanzan a las dimensiones: problematización, diseño, registro, análisis y comunicación.

Finalmente, se reporta que los docentes de Ciencia y Tecnología del grupo experimental mostraron permanente disposición y entusiasmo para participar voluntariamente de la investigación. Asimismo, el Modelo de Gestión propuesto encierra un aporte metodológico, pedagógico y didáctico, pues incluye un sistema de estrategias: Grupos de Interaprendizaje, Pasantías y Talleres de Capacitación. Socialmente,

favorece la gestión de la enseñanza de la ciencia y la tecnología no solo en los sujetos de investigación sino en todos los docentes, incluyendo a los de otros niveles y áreas, que asuman este trabajo como referente para la optimización de su práctica pedagógica.

METODOLOGÍA

Se siguió un diseño cuasi experimental. De una población de 89 docentes, por muestreo no probabilístico, se definieron las unidades de análisis de la muestra: 60 docentes de Ciencia y Tecnología de educación secundaria provenientes de instituciones educativas públicas de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 04 Trujillo Sur Este, La Libertad, Perú, 2019, los mismos que fueron distribuidos aleatoria y equitativamente en los grupos experimental y control.

Se utilizó una rúbrica analítica, estructurada en las dimensiones *problematización, diseño, registro, análisis y comunicación*, y validada por juicio de expertos, y estadísticamente, por estudio piloto en docentes de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 03 Trujillo Nor Oeste. El coeficiente Alfa de Cronbach arrojó un valor de 0,945 para 15 elementos o ítemes y 30 unidades de análisis, lo que indicó una alta confiabilidad del instrumento.

En el pre test, los datos se recopilaban por observación directa *in situ*. Luego, en el grupo experimental se aplicó (abril-agosto, 2019) el Modelo de Gestión propuesto, basado en los enfoques de Alfabetización Científica y Tecnológica y de Gestión por Resultados, y operativizado mediante Grupos de Interaprendizaje (2 horas semanales por dos meses), 2 pasantías y un Taller de Capacitación (13 sesiones por 5 horas). Luego del post test, se analizaron los estadísticos descriptivamente (media y varianza) y luego de aplicar la prueba Shapiro-Wilk, los datos se analizaron inferencialmente, mediante las pruebas T, de Wilcoxon y U de Mann-Whitney. Los docentes voluntariamente asumieron su compromiso de participar en el estudio.

RESULTADOS

Según la Tabla 1, el nivel no logrado de la indagación se reduce del 10 al 0 % según el pre y post test del GE y se reduce del 6.7 al 3.4 % en el GC. El nivel en inicio baja del 26.7 al 20 % en el GE y se mantiene en el GC (23.3 %). El nivel en proceso aumenta del 46.6 al 53.3 % en el GE y se mantiene en GC (50 %). El nivel logrado aumenta del 16.7 al 26.7 % en el GE y del 20 al 23.3 % en el GC.

Tabla 1. Niveles de enseñanza de la indagación en docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE.

Nivel de logro	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
No logrado	3	10	0	0	2	6.7	1	3.4
En inicio	8	26.7	6	20	7	23.3	7	23.3
En proceso	14	46.6	16	53.3	15	50	15	50
Logrado	5	16.7	8	26.7	6	20	7	23.3
TOTAL	30	100	30	100	100	100	30	100

Tabla 2. Niveles de enseñanza de la DIMENSIÓN PROBLEMATIZACIÓN en docentes de ciencia y tecnología de la UGEL 04 TSE.

Nivel de logro	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
No logrado	2	6.7	0	0	1	3.3	0	0
En inicio	1	3.3	3	10	4	13.4	3	10
En proceso	15	50	12	40	14	46.7	16	53.4
Logrado	12	40	15	50	11	36.6	11	36.6
TOTAL	30	100	30	100	100	100	30	100

Con base en la Tabla 2, el nivel no logrado de la *dimensión problematización* baja del 6.7 al 0 % según el pre y post test en el GE y del 3.3 al 0 % en el GC. El nivel en inicio sube del 3.3 al 10 % en el GE y baja del 13.4 al 10 % en el GC. El nivel en proceso baja del 50 al 40 % en el GE y sube del 46.7 al 53.4



% en el gc. el nivel logrado sube del 40 al 50 % en el ge y se mantiene en el gc (36.6 %).

Tabla 3. niveles de enseñanza de la DIMENSIÓN DISEÑO en docentes de ciencia y tecnología de la UGEL O4 TSE.

Nivel de logro	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
No logrado	0	0	0	0	0	0	0	0
En inicio	3	10	2	6.7	10	23.3	2	6.7
En proceso	16	53.3	10	33.3	46.7	50	17	56.6
Logrado	11	36.7	18	60	43.3	20	11	36.7
TOTAL	30	100	30	100	100	100	30	100

Según la Tabla 3, el nivel no logrado de la *dimensión diseño* no varía según el pre y post test tanto en el GE como en el GC. el nivel en inicio disminuye del 10 al 6.7 % en el GE y del 10 al 6.7 % en el gc. el nivel en proceso se reduce del 53.3 al 33.3 % en el GE y aumenta del 46.7 al 56.6 % en el gc. el nivel logrado aumenta del 36.7 al 60 % en el GE y disminuye del 43.3 al 36.7 % en el GC.

Tabla 4. Niveles de enseñanza de la DIMENSIÓN REGISTRO en docentes de ciencia y tecnología de la UGEL O4 TSE.

Nivel de logro	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
No logrado	3	10	0	0	2	6.7	1	3.3
En inicio	8	26.6	5	16.7	6	20	6	20
En proceso	11	36.7	17	56.6	14	46.7	14	46.7
Logrado	8	26.7	8	26.7	8	26.6	9	30
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100

De acuerdo a la Tabla 4, el nivel no logrado de la *dimensión registro* de la enseñanza de la indagación baja del 10 al 0 % en el GE y del 6.7 al 3.3 % en el GC. El nivel en inicio disminuye del 26.6 al 16.7 % en el GE y se mantiene en el GC (20 %). El nivel en proceso aumenta del 36.7 al 56.6 % en el GE y se mantiene en el GC (46.7 %). El nivel logrado se mantiene en el GE (26.7 %) y aumenta del 26.6 al 30 % en el GC.

Tabla 5. Niveles de enseñanza de la DIMENSIÓN ANÁLISIS en docentes de ciencia y tecnología de la UGEL O4 TSE.

Nivel de logro	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
No logrado	6	20	0	0	7	23.3	3	10
En inicio	12	40	10	56.7	12	40	14	46.7
En proceso	10	33.3	17	33.3	6	20	9	30
Logrado	2	6.7	3	10	5	16.7	4	13.3
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100

Según la Tabla 5, el nivel no logrado de la *dimensión análisis* de la enseñanza de la indagación disminuye del 20 al 0 % en el GE y del 23.3 al 10 % en el GC. El nivel en inicio disminuye del 40 al 33.3 % en el GE y aumenta del 40 % al 46.7 % en el GC. El nivel en proceso aumenta del 33.3 al 56.7 % en el GE y del 20 al 30 % en el GC. El nivel logrado aumenta del 6.7 al 10 % en el GE y baja del 16.7 al 13.3 % en el GC.

Tabla 6. Niveles de enseñanza de la DIMENSIÓN COMUNICACIÓN en docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL O4 TSE.

Nivel de logro	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
No logrado	9	30	8	26.7	14	46.7	11	36.7
En inicio	14	46.7	8	26.6	7	23.3	10	33.3
En proceso	4	13.3	8	26.7	7	23.3	7	23.3
Logrado	3	10	6	20	2	6.7	2	6.7
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100

Con base en la Tabla 6, el nivel no logrado de la *dimensión comunicación* de la enseñanza de la indagación disminuye del 30 al 26.6 % en el GE y del 46.7 al 36.7 % en el GC. El nivel en inicio disminuye del 46.7 al 26.6 % en el GE y aumenta del 23.3 al 33.3 % en el GC. El nivel en proceso aumenta del 13.3 al 26.6 % en el GE y se mantiene en el GC (23.3 %). El nivel logrado aumenta del 10 al 20 % en el GE y se mantiene en el GC (6.7 %).

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la variable dependiente durante el pre y post test de los grupos experimental y control.

Estadísticos Descriptivos		Grupo Experimental			
		Pre Test		Post Test	
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		26,0333	1,48051	29,6667	1,04972
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	23,0053		27,5197	
	Límite superior	29,0613		31,8136	
Media recortada al 5%		26,0926		29,9444	
Mediana		26,0000		30,5000	
Varianza		65,757		33,057	
Desviación estándar		8,10910		5,74956	
Rango		32,00		23,00	
Curtosis		-,201	,833	,159	,833

Estadísticos Descriptivos		Grupo Control			
		Pre Test		Post Test	
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		26,6000	1,50829	26,6333	1,04972
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	23,5152		23,9416	
	Límite superior	29,6848		29,3251	
Media recortada al 5%		26,8333		26,8704	
Mediana		27,0000		26,0000	
Varianza		68,248		51,964	
Desviación estándar		8,26125			
Rango		31,00			
Curtosis		-,362	,833	-,439	,833

Según los estadísticos descriptivos de la Tabla 7, se observa: la media aritmética de los datos subió en 3,6 puntos en el

grupo experimental y se mantuvo en el grupo control, mientras que la mediana subió en 4,5 puntos en el grupo experimental y disminuyó un punto en el grupo control, lo que indica que el Modelo de Gestión aplicado produjo un aumento de las medidas de tendencia central en el grupo experimental.

Asimismo, en el grupo experimental disminuyó la dispersión de los datos: 32,7 puntos en la varianza y 2,4 puntos en la desviación estándar; mientras que, en el grupo control también disminuyó, pero en menor intensidad: 16,3 puntos en la varianza y un punto en la desviación estándar, lo que significa que los puntajes de la variable dependiente enseñanza de la indagación es más compacta en el grupo experimental que en el grupo control.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos (media y varianza) de la variable dependiente durante el pre y post test del GE y GC, por dimensiones y variable.

Estadísticos Descriptivos	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Media	Varianza	Media	Varianza	Media	Varianza	Media	Varianza
Problematización	5,97	6.7	0	0	1	3.3	0	0
Diseño	8,10	3.3	3	10	4	13.4	3	10
Registro	5,27	50	12	40	14	46.7	16	53.4
Análisis	3,80	40	15	50	11	36.6	11	36.6
Comunicación	2,80	100	30	100	100	100	30	100
vd: Enseñanza de la indagación	26,03	65,76	29,67	33,06	26,60	68,2	26,63	51,96

Según los estadísticos descriptivos de la Tabla 8, en el GE se observa que los puntajes de la media aritmética aumentan en todas las dimensiones de la variable dependiente (problematización, diseño, registro, análisis y comunicación); notándose el mayor aumento en la dimensión análisis y menor aumento en la dimensión diseño. En el GC, la media aritmética aumentó ligeramente en las dimensiones análisis y comunicación, en las otras tres dimensiones disminuyó. Asimismo, se observa una disminución en la variabilidad de los datos tanto en el GE como en el GC, siendo la diferencia más notoria en el primer grupo que en el segundo.

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Según la Tabla 9, durante el pre test, el 50 % de los datos

muestrales por dimensiones presentaron distribución normal y el 50 %, no; en el post test, el 70 % de los datos muestrales presentaron distribución normal y el 30 %, no. A nivel de variable, el 75 % de datos presentó una distribución normal y el 25 %, no.

Tabla 9. Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, por dimensiones y variable dependiente.

Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk					
Dimensiones	Grupos	Estadístico	GL	Sig	Normal (P>.05)
Problematización (D1)	PREEXPD1	,913	30	,018	No
	POSEXPDI	,946	30	,134	Sí
	POSCOND1	,930	30	,049	Sí
	POSCOND1	,935	30	,065	Sí
Diseño (D2)	PREEXPD2	,956	30	,238	Sí
	POSEXPD2	,937	30	,076	Sí
	PREEXPD2	,915	30	,020	No
	POSEXPD2	,935	30	,068	Sí
Registro (D3)	PREEXPD3	,956	30	,244	Sí
	PRECOND3	,862	30	,001	No
	PRECOND3	,938	30	,079	Sí
	POSCOND3	,940	30	,079	Sí
Análisis (D4)	PREEXPD4	,898	30	,008	No
	POSEXPD4	,793	30	,000	No
	PRECOND4	,939	30	,088	Sí
	POSCOND4	,967	30	,458	Sí
Comunicación (D5)	PREEXPD5	,905	30	,011	No
	POSEXPD5	,904	30	,011	No
	PRECOND5	,931	30	,052	Sí
	POSCOND5	,921	30	,029	Sí
Enseñanza De La Indagación (Vd)	PREEXPVD	,971	30	,577	Sí
	POSEXPVD	,924	30	,034	No
	PRECONVD	,965	30	,404	Sí
	POSCONVD	,954	30	,210	Sí

En seguida, se presentan las tablas con datos relacionados con las pruebas de las pruebas de la hipótesis general y las pruebas de las hipótesis específicas.

Pruebas de la hipótesis general

Aplicando la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon, según la Tabla 10, se obtiene que existe diferencia significativa entre los rangos promedio del post test y del pre test del grupo experimental ($p = .012 < .05$), por lo tanto, el Modelo de Gestión aplicado mejoró significativamente la enseñanza de la indagación en los docentes de Ciencia y Tecnología de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 04 Trujillo Sur Este.

Tabla 10. Prueba de Wilcoxon para la comparación de promedios del grupo experimental: variable enseñanza de la indagación.

Prueba de rangos firmados de Wilcoxon				
Ranks				
POSEXPVD - PREEXPVD	Negative Ranks	6a	17.00	102.00
	Positive Ranks	23b	14.48	333.00
	Ties	1c		
	Total	30		

a. POSEXPVD < PREEXPVD

b. POSEXPVD > PREEXPVD

c. POSEXPVD = PREEXPVD

Test Statistics ^a	
	POSEXPVD - PREEXPVD
Z	-2,500 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.012

a. Wilcoxon Signed Ranks Test. b. Base don negative ranks.

Tabla 11. Prueba T para la comparación de promedios del grupo control: variable enseñanza de la indagación.

Paired Samples Test	Pair 1
	PRECONVD - POSCONVD



Paired Differences	Mean	-.033		
	Std. Deviation	5.933		
	Std. Error Mean	1.083		
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-2.249	
		Upper	2.182	
t	-.031			
df	29			
Sig. (2-tailed)	.976			

Al aplicar la prueba paramétrica T para muestras relacionadas, según la Tabla 11, se obtiene que no existe diferencia significativa entre los promedios de los datos del pre test y post test del GC ($p = .976 > .05$), por lo tanto, no hubo cambios significativos en los niveles de la enseñanza de la indagación en los docentes de Ciencia y Tecnología de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 04 Trujillo Sur Este, pertenecientes al GC.

Tabla 12. Prueba T para la comparación de promedios del pre test de los grupos experimental y control: variable enseñanza de la indagación.

Group Statistics					
Código		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PREEXP- PRE- CONTVD	1	30	26.03	8.109	1.481
	2	30	26.60	8.261	1.508

Independent Samples Test			
Independent Samples Test	PREEXP PRECONT VD		
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	.009	
	Sig.	.924	

t-test for Equality of Means	t	-.268	-.268	
	df	58	57.980	
	Sig. (2-tailed)	.790	.790	
	Mean Difference	-.567	-.567	
	Std. Error Difference	2.113	2.113	
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-4.797	-4.797
		Upper	3.664	3.664

Al momento de aplicar la prueba T para muestras independientes (Tabla 12), se obtiene que no hay diferencia significativa entre los promedios de los datos del pre test de los grupos experimental y control ($p = .924 > .05$), por lo tanto, antes de la aplicación del Modelo de Gestión, ambos grupos fueron estadísticamente iguales.

Tabla 13. Prueba U de Mann-Whitney para la comparación de promedios del post test de los grupos experimental y control: variable enseñanza de la indagación.

Mann-Whitney Test

Ranks					
Código		N	Mean Rank	Std. Deviation	Sum of Ranks
POS- ESPPOS- CONTVD	1	30	34.10	8.109	1023.00
	2	30	26.90	8.261	807.00
	Total	60			

Test Statisticsa	
Mann-Whitney U	POSESPPOSCONTVD
Wilcoxon W	342.000
Z	807.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	-.1600
Asymp. Sig. (2-tailed)	.110
a. Grouping Variable: CÓDIGO	

En la Tabla 13, se presenta lo referente a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvo que no existe diferencia significativa entre los promedios de los datos del post test del grupo experimental y del grupo control ($p = .110 > .05$), por lo tanto, después de la aplicación del Modelo



de Gestión, los niveles de la enseñanza de la indagación en los docentes de Ciencia y Tecnología de ambos grupos son estadísticamente iguales.

Pruebas de las hipótesis específicas

Aplicando la prueba de Wilcoxon, se obtuvo que no existe diferencia significativa entre los rangos promedio del post test y del pre test del grupo experimental ($p = .056 > .05$), por lo tanto, el Modelo de Gestión aplicado no surtió efecto en la enseñanza de la dimensión problematización en los docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE.

Tabla 14. Prueba de Wilcoxon para la comparación de promedios del grupo experimental: *dimensión problematización*.

Test Statistics ^a	
	POSEXPDI - PREEXPDI
Z	-1,908 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,056
a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo	
b. Se basa en rangos negativos.	

Tabla 15. Prueba T para la comparación de promedios del post test de los grupos experimental y control: *dimensión problematización*.

Prueba de muestras independientes	
Prueba de Levene de calidad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias

Parte 1	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Se asumen varianzas iguales	No se asumen varianzas iguales
	,005	,946	1,268	58	,210	,50000	,39426	-,28920	-,28920
			1,268	57,999	,210	,50000	,39426	-,28920	-,28920

Aplicando la prueba T para muestras independientes, se obtiene que no existe diferencia significativa entre los promedios de los datos del post test de los grupos experimental y control ($p = .946 > .05$), por lo tanto, después de la aplicación del Modelo de Gestión los promedios de la dimensión problematización son estadísticamente iguales.

Tabla 16. Prueba T para la comparación de promedios del grupo experimental: *dimensión diseño*.

Prueba de muestras emparejadas							
Diferencias emparejadas							
Parte 1	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior		
PREEXPD 2 - POSEXPD 2	-,46667	2,06336	,37672	-1,23714	,30381	-1,239	,225
						29	

En la aplicación de la prueba T para muestras relacionadas, se obtiene que no hay diferencia significativa entre los promedios de los datos del pre y post test del GE ($p = .225 > .05$), luego, después de la aplicación del Modelo de Gestión no

hubo efectos en la enseñanza de la dimensión diseño en los docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE.

Tabla 17. Prueba T para la comparación de promedios del post test de los grupos experimental y control: dimensión diseño.

Prueba de muestras independientes									
Prueba de Levene de calidad de varianzas					prueba t para la igualdad de medias				
Puntaje	Se asumen varianzas iguales	F	Sig.	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Superior	Inferior
		,306	,582	1,590	,58	,117	,76667	-,19827	1,73160
	No se asumen varianzas iguales			1,590	57,815	,117	,76667	-,19833	1,73167

Al desarrollar la prueba T para muestras independientes, se obtiene que no existe diferencia significativa entre los promedios de los datos del post test en los grupos experimental y control ($p = .582 > .05$), luego, después de la aplicación del Modelo de Gestión los puntajes de la dimensión diseño son estadísticamente iguales.

Tabla 18. Prueba de Wilcoxon para la comparación de promedios del grupo experimental: dimensión registro. Estadísticos de prueba^a

Estadísticos de prueba ^a	
	POSEXPD3 - PREEXPD3
Z	-2,276b
Sig. asintótica (bilateral)	,023

- a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo
- b. Se basa en rangos negativos.

Aplicando la prueba de Wilcoxon, se obtuvo que existe diferencia significativa entre los rangos promedio del post test y del pre test del GE ($p = .023 < .05$), por lo tanto, el Modelo de Gestión aplicado mejoró la enseñanza de la dimensión registro en los docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE.

Tabla 19. Prueba U de Mann-Whitney para la comparación de promedios del post test de los grupos experimental y control: dimensión registro.

Estadísticos de prueba ^a	
	EVALUA
U de Mann-Whitney	373,500
W de Wilcoxon	838,500
Z	-1,159
Sig. asintótica (bilateral)	,247

Como resultado de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvo que no existe diferencia significativa entre los promedios de los datos del post test de los grupos experimental y control ($p = .247 > .05$), por lo tanto, después de la aplicación del Modelo de Gestión, los promedios obtenidos por ambos grupos son estadísticamente iguales.

Tabla 20. Prueba de Wilcoxon para la comparación de promedios del grupo experimental: dimensión análisis.



Estadísticos de prueba^a

	POSEXPD4 - PREEXPD4
Z	-3,392 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,001

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Aplicando la prueba de Wilcoxon, se obtuvo que existe diferencia significativa entre los rangos promedio del post test y del pre test del grupo experimental ($p = .001 < .05$), por lo tanto, el Modelo de Gestión aplicado mejoró la enseñanza de la dimensión análisis en los docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE.

Tabla 21. Prueba U de Mann-Whitney para la comparación de promedios del post test de los grupos experimental y control: *dimensión análisis*.

Estadísticos de prueba^a

	EVALUA
U de Mann-Whitney	347,000
W de Wilcoxon	812,000
Z	-1,565
Sig. asintótica (bilateral)	,118

a. Variable de agrupación: GRUPO

Posterior al momento de aplicar la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvo que no existe diferencia significativa entre los promedios de los datos del post test de los grupos experimental y control ($p = .118 > .05$), por lo tanto, después de la aplicación del Modelo de Gestión, los promedios obtenidos por ambos grupos son *estadísticamente iguales*.

Tabla 22. Prueba de Wilcoxon para la comparación de promedios del grupo experimental: dimensión comunicación.

Estadísticos de prueba^a

	posexpd5 - preexpd5
Z	-1,920 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,055

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Como resultado de la aplicación de la prueba de Wilcoxon, se obtuvo que no existe diferencia significativa entre los rangos promedio del post test y del pre test del grupo experimental (p

$= .055 > .05$), por lo tanto, el Modelo de Gestión aplicado no surtió efecto en la enseñanza de la dimensión comunicación en los docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE.

Tabla 23. Prueba U de Mann-Whitney para la comparación de promedios del post test de los grupos experimental y control: dimensión comunicación.

Estadísticos de prueba^a

	EVALUA
U de Mann-Whitney	332,000
W de Wilcoxon	797,000
Z	-1,797
Sig. asintótica (bilateral)	,072

a. Variable de agrupación: GRUPO

Aplicando la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvo que no existe diferencia significativa entre los promedios de los datos del post test de los grupos experimental y control ($p = .072 > .05$), por lo tanto, después de la aplicación del Modelo de Gestión, los promedios obtenidos por ambos grupos son estadísticamente iguales.

DISCUSIÓN

En primer lugar, los estudios y la propia realidad objetiva refieren que la enseñanza de la indagación por parte de los docentes de Ciencia y Tecnología de educación básica no ha sido gestionada suficientemente, especialmente en nuestro país. Esto implica una incipiente operativización del Enfoque de Gestión por Resultados (UNICEF, 2017), de la gestión de la enseñanza de las ciencias y del Enfoque de la Indagación y Alfabetización Científica y Tecnológica (OCDE, 2009) en el Sector Educación, por un lado; y, un notable debilitamiento de la enseñanza de la indagación, y por ende de los aprendizajes, por otro; reflejándose en diversas mediciones nacionales (ECE) e internacionales (PISA). Esta situación alcanza a los docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE.

En este contexto, se diseñó y aplicó un Modelo de Gestión para mejorar la enseñanza de la indagación en los docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE, el cual estratégicamente se desarrolló en base a Grupos de Interaprendizaje, Pasantías y Talleres de Capacitación Docente, teniendo en cuenta las dimensiones: problematización, diseño, registro, análisis y comunicación, bajo la escala de medición: no logrado, en inicio de logro, en proceso de logro y logrado. Se destaca que Muñoz (2014) en su estudio *“La indagación como estrategia para favorecer la enseñanza de las ciencias naturales”* también recurrió a la capacitación docente para implementar el enfoque indagación.

En segundo lugar, en relación a la *variable dependiente*, después del tratamiento, y de la aplicación de las pruebas de Wilcoxon, T para muestras relacionadas, T para muestras independientes y U de Mann-Whitney, según las Tablas 12, 13, 14 y 15, respectivamente, se verificó mejoras significativas de la *enseñanza de la indagación* después de la aplicación del Modelo de Gestión en los docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE del grupo experimental ($p = .012 < .05$), pero no en los docentes del grupo control ($p = .976 > .05$). Asimismo, se encontró que los puntajes obtenidos por los docentes del grupo experimental y de control, al inicio y al final del estudio, fueron estadísticamente iguales, ($p = .924 > .05$) y ($p = .110 > .05$), respectivamente. Estos hallazgos se conciben con los de Cevallos (2017), quien, siguiendo un diseño de investigación cuasi experimental, y utilizando la prueba T, también encontró que la aplicación del método científico con soporte informático impactó significativamente en el aprendizaje de la química de 52 estudiantes del quinto semestre de la Escuela de Química y Biología de la Universidad Técnica de Marabí, Ecuador.

La mejora significativa de la enseñanza de la indagación en los docentes de Ciencia y Tecnología del grupo experimental se explica por la participación sostenida de estos en los grupos de interaprendizaje (GIA), las pasantías y los talleres de capacitación, en el marco de la Teoría Heurística de la Enseñanza, pues los docentes asumen la responsabilidad de prepararse para diagnosticar, prever e ingeniar la enseñanza (Rozada, 1997). En general, los docentes de Ciencia y Tecnología mostraron disposición en los GIA al compartir su práctica pedagógica cotidiana, reconocieron haber aprendido estrategias nuevas en las pasantías y participaron entusiastamente en los talleres de capacitación.

Todo esto se refleja descriptivamente en la disminución de los puntajes en los niveles *no logrado* y *en inicio de logro*, de 10 a 0 % y de 26.7 a 20 %, y en el aumento en los niveles *en proceso de logro* y *logrado*, de 46.6 a 53.3 % y de 16.7 a 26.7 %, respectivamente. Estos resultados corresponden con los hallazgos de Tineo, L. (2018), quien, también siguiendo un diseño cuasiexperimental, y utilizando las pruebas U de Mann-Whitney y de Wilcoxon, encontró que el método de indagación tiene una influencia significativa en el logro de componentes de educación ambiental y en la mejora de aprendizajes indagatorios de 200 estudiantes de la institución educativa secundaria “José Abelardo Quiñones Gonzáles” de Oyotún, debiéndose ello al compromiso de los participantes. Estos logros no hacen más que, por lo menos en parte, concretar la Teoría Sociocrítica de la Enseñanza, que busca acercar la teoría y la práctica mediante el estudio centrado en los problemas cotidianos para transformarlos (Hernández y Sancho, 1993).

A su vez, la enseñanza de la indagación en los docentes de Ciencia y Tecnología del grupo control no presentó variación significativa debido a la no participación de estos del Modelo de Gestión, entre otras causas. Sin embargo, tales docentes redujeron el nivel no logrado (de 6.7 a 3.4 %) y elevaron *el nivel logrado* (del 20 al 23.3 %), aunque mantuvieron los niveles *en inicio de logro* y *en proceso de logro* (23.3 y 50 %, respectivamente), probablemente como consecuencia de su autocapacitación y de la asistencia técnica que reciben al interno de sus instituciones educativas.

Es pertinente destacar que, a pesar de tratarse de estudios cualitativos, Vadillo, E. (2015) y Canchari, O. (2015) también encontraron importantes mejoras en sus investigaciones. El primero, utilizando la técnica de análisis de procedimientos de Marshall y Rossman, encontró que los profesores reconocieron que la metodología ECBI (Educación en ciencias basada en la indagación) es aplicable y ventajosa en relación a los métodos de enseñanza tradicional y que favorece aprendizajes significativos y motiva en los estudiantes el deseo de aprender ciencias; sin embargo, los profesores de una muestra paralela que no utilizaron esta metodología no evidenciaron este reconocimiento. El segundo, encontró que los profesores que aplicaron el proyecto formativo de investigación escolar lograron desarrollar competencias científicas en el área curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente.

Por otro lado, la igualdad estadística de los puntajes porcentuales obtenidos por los docentes de Ciencia y Tecnología de los grupos experimental y control antes de la aplicación del Modelo de Gestión indica la homogeneidad de ambos grupos al inicio del estudio, a pesar que descriptivamente el grupo experimental empezó con aparente desventaja respecto del grupo control: +3.3 y +3.4 puntos en los niveles *no logrado* y *en inicio*, y -3.4 y -3.3 puntos en los niveles *en proceso* y *logrado*, respectivamente. Se destaca, además, que los docentes de ambos grupos en estudio, durante el pre test, se distribuyeron en mayor proporción en el nivel *en proceso*: 46.6 y 53.3 %, respectivamente. Asimismo, la igualdad estadística en los puntajes obtenidos por los docentes de Ciencia y Tecnología de los grupos experimental y control después de la aplicación del Modelo de Gestión indica también la existencia de homogeneidad de ambos grupos al término del estudio. Descriptivamente el grupo experimental tuvo mejores logros que el grupo control: -3.4, -3.3, +3.3 y +3.4 puntos en los niveles *no logrado*, *en inicio de logro*, *en proceso de logro* y *logrado*, respectivamente. Cabe hacer presente que los docentes de ambos grupos en estudio, durante el post test, se distribuyeron en mayor proporción en los niveles *en proceso de logro* (53.3 y 50 %) y *logrado* (26.7 y 23.3 %), respectivamente.

En tercer lugar, *al comparar las dimensiones*, aprobadas mediante Resolución Ministerial N° 649-2016- MINEDU, con base en los promedios de los datos del post test respecto del pre test del grupo experimental, se verificó que el Modelo de Gestión aplicado a los docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE, según las pruebas de Wilcoxon ($p = .056 > .05$), T para muestras relacionadas ($p = .225 > .05$) y de Wilcoxon ($p = .055 > .05$), no generó cambios significativos en la enseñanza de las dimensiones problematización, diseño y comunicación, respectivamente.

La ausencia estadística de cambios significativos en las dimensiones problematización y diseño, tiene varias razones: a) en el caso de la dimensión problematización, se ha respetado objetivamente los resultados ($p = .056 > .05$), y no se ha recurrido a la distorsión ni al “ajuste” estadístico de datos; b) a pesar que en ambas dimensiones existe descriptivamente un notable aumento de las puntuaciones en el nivel logrado (de 40 a 50 % en la dimensión problematización y de 36.7 a 60 % en la dimensión diseño), sin embargo, también se verifica una concentración de las puntuaciones (≥ 90 %) entre los niveles en *proceso de logro y logrado* antes y después de la aplicación del Modelo de Gestión en el grupo experimental; y, c) las dimensiones problematización y diseño son relativamente difíciles de modificar porque por ser los procedimientos iniciales de la enseñanza de la indagación, los docentes de Ciencia y Tecnología generalmente tienden a comprenderlo fácilmente y a desarrollarlo convenientemente en el aula.

Respecto de la dimensión problematización, los hallazgos del presente estudio se contraponen a los encontrados por Varela (2002), quien, en su estudio cuantitativo “*La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias. Aspectos didácticos y cognitivos*”, luego de aplicar un diseño cuasi experimental, la investigación acción, y las pruebas de Wilcoxon, y de Mann-Whitney, concluyó que la metodología de tipo investigativo logra una evolución positiva en la capacidad de resolver problemas de física por parte de los estudiantes; asimismo el entrenamiento favorece una disposición hacia el aprendizaje de las ciencias.

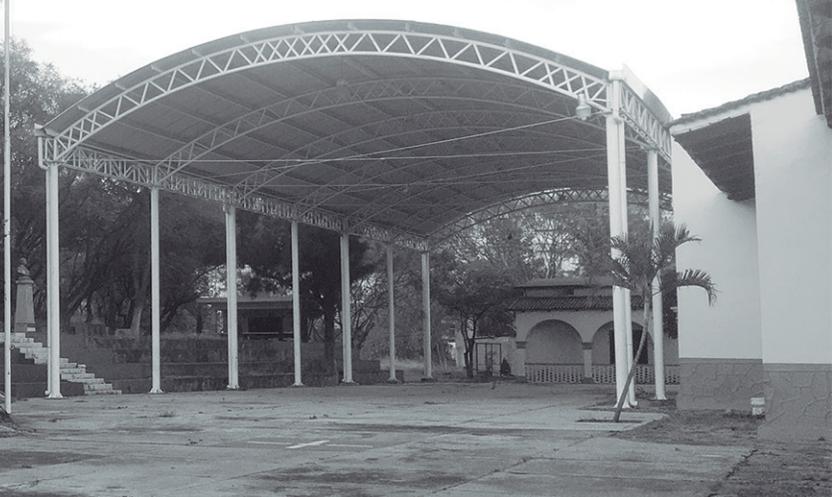
Asimismo, no corresponden con los de Herrera (2015) y Muñoz (2014). El primero, en su estudio “*El desafío de los profesores para aplicar el enfoque indagatorio en las clases de ciencias: análisis del proceso de apropiación del enfoque indagatorio en la enseñanza de las ciencias por parte de los profesores de educación parvularia y básica a través de un proceso de asistencia técnica educativa*”, concluyó que los docentes aprendieron a ejecutar todos los procedimientos del modelo indagatorio teniendo en cuenta la problematización en todas las clases. El segundo, concluyó que la aplicación del enfoque de la indagación desarrolló en los alumnos la exploración activa de los fenómenos naturales mediante la formulación de preguntas.

Sin embargo, sí se verifica la relación con los hallazgos de Cordon (2008), quien en su estudio cualitativo “*Enseñanza y aprendizaje de procedimientos científicos (contenidos procedimentales) en la educación secundaria obligatoria: análisis de la situación, dificultades y perspectivas*”, encontró que los estudiantes que terminaron la Educación Secundaria Obligatoria lograron formular hipótesis con dificultad. El análisis de este segmento se enmarca en la idea que la problematización debe permitir que los docentes enseñen a los estudiantes a construir un espíritu científico no solo interactuando con la complejidad de la ciencia, sino construyendo respuestas adecuadas (COLCIENCIAS, 2008).

En cuanto a la dimensión diseño, los hallazgos del presente estudio guardan relación con los de Herrera (2015), quien, en su estudio cualitativo “*Estrategias didácticas investigativas que usan los docentes en la enseñanza de las ciencias en el V ciclo de la Institución Educativa San Ignacio – Arequipa*”, concluyó que los profesores usan algunas estrategias didácticas investigativas, pero no lograron tener claro los procedimientos, por lo que se hace necesario una explicación teórica, así como su familiarización para conseguir aprendizajes significativos en el marco de una visión global de las ciencias. Esto significa que está pendiente el postulado de Harlen (2010), quien afirma que el rol del docente es orientar para que sus estudiantes desarrollen estrategias de indagación.

La aplicación del Modelo de Gestión, según los resultados de las pruebas de Wilcoxon ($p = .023 < .05$ y $p = .001 < .05$), mejoró significativamente la enseñanza de las *dimensiones registro y análisis*, respectivamente, en los docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE. Estos cambios se explican por las siguientes razones: a) descriptivamente, en ambas dimensiones se verifica una disminución de las puntuaciones en los niveles *no logrado y en inicio de logro* (de 10 a 0 % y de 26.6 a 16.7 % en la dimensión registro, así como de 20 a 0 % y de 40 a 33.3 % en la dimensión análisis, respectivamente); b) en ambas dimensiones se constata un aumento en las puntuaciones del nivel en *proceso de logro* (de 36 a 56.6 % y de 33.3 a 56.7 %), así como se verifica un leve aumento en la dimensión análisis (de 6.7 a 10 %).

Respecto de las dimensiones registro y análisis, los hallazgos de Muñoz (2014) tienen correspondencia con los del presente estudio, pues él encontró que la aplicación del enfoque de la indagación desarrolló en los alumnos la capacidad de recolección y análisis de datos. Asimismo, Cordon (2008) también encontró que sus estudiantes, lograron analizar adecuadamente los datos durante su investigación. Respecto de la dimensión registro, este logro tiene que ver con los planteamientos de Tokola y otros (1997) quien señala que se debe enseñar mediante modelos para percibir, organizar y describir los datos de una investigación, y, en cuanto a la



dimensión análisis, puesta en práctica de los planteamientos de Selltriz (1970), quien postula que el análisis debe orientarse a encontrar significados en las relaciones entre los datos.

En cuanto a la *dimensión comunicación*, se verificó que el Modelo de Gestión aplicado a los docentes de Ciencia y Tecnología de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 04 Trujillo Sur Este, según los resultados de la prueba de Wilcoxon ($p = .055 > .05$), no generó cambios significativos en su enseñanza. Las razones de estos resultados son las siguientes: a) al igual que en el caso de las dimensiones problematización y registro, se respetó objetivamente los resultados, no recurriéndose a la distorsión ni al “ajuste” estadístico de los datos; b) a pesar que descriptivamente se verifica una disminución de las puntuaciones en los niveles no logrado y en inicio (de 30 a 26.7 % y de 46.7 a 26.6 %, respectivamente) y un aumento notable en las puntuaciones de los niveles en *proceso de logro y logrado* (de 13.3 a 26.7 % y de 10 a 20 %, respectivamente), sin embargo, también se verifica una concentración de las puntuaciones entre los niveles no logrado y en proceso de logro (56.7 y 73.3 %, respectivamente) antes y después de la aplicación del Modelo de Gestión en el GE; y, c) esta dimensión es difícil de modificar por ser el procedimiento final de la enseñanza de la indagación; los docentes de Ciencia y Tecnología, a pesar de conocer su naturaleza, y por razones de escasez del tiempo, generalmente tienden o a posponerlo para la clase siguiente o a encargarlo a sus estudiantes como tarea.

En relación a esta dimensión, los hallazgos del presente estudio guardan correspondencia con los de Herrera (2016) y los de Herrera (2015). El primero, en su estudio “*Indagación y modelización con el diagrama Uve de Gowin en la formación inicial del profesorado de ciencias de educación secundaria*”, encontró que los Profesores de Formación Inicial evidencian mayor desempeño en el hacer que en el pensar y comunicar cuando ejecutan actividades con la uve heurística. El segundo encontró que los docentes lograron ejecutar todos los procedimientos del modelo indagatorio teniendo en cuenta la problematización en todas las clases, pero la interpretación y la evaluación solamente en algunas.

Finalmente, al comparar los promedios de los *datos del post*

test de los grupos experimental y control, obtenidos por los docentes de Ciencia y Tecnología se verifica que los resultados son estadísticamente iguales en las dimensiones problematización (T para muestras independientes: $p = .946 > .05$), diseño (T para muestras independientes: $p = .582 > .05$), registro (U de Mann-Whitney: $p = .247 > .05$), análisis (U de Mann-Whitney = $.118 > .05$), y comunicación (U de Mann-Whitney: $p = .072 > .05$). En la dimensión problematización, los niveles no logrado y en inicio de logro son idénticos en ambos grupos (0 y 10 %, respectivamente), y en los niveles en proceso y logrado hay una compensación en los valores de +13.4 y -13.4 puntos porcentuales, respectivamente). En la dimensión diseño se verifica una concentración idéntica de los puntajes (90 %) en ambos grupos de estudio. En las dimensiones registro y análisis se verifica una diferencia porcentual positiva para el grupo control respecto del grupo experimental en los niveles *no logrado, en inicio de logro y logrado*, lo que se equilibra con el nivel en *proceso de logro*. En la dimensión comunicación se verifica una concentración equitativa de las puntuaciones en todos los niveles de valoración, en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control la concentración solamente se produce en los primeros niveles de valoración.

El hecho de que en todas las dimensiones, los puntajes porcentuales de los docentes de Ciencia y Tecnología de los grupos experimental y control, al final del estudio, fueron estadísticamente iguales, podría deberse descriptivamente a la desventaja del grupo experimental respecto del grupo control al inicio del estudio (los niveles *no logrado y en inicio de logro* fueron mayores que los del grupo control, y los niveles en *proceso de logro y logrado*, menores); por lo tanto, los puntajes del grupo experimental después de la aplicación del Modelo de Gestión al remontar a los puntajes del grupo control, produjeron el equilibrio estadístico de los resultados al final del post test.

CONCLUSIONES

1. El Modelo de Gestión influye significativamente en la enseñanza de la indagación en los docentes de Ciencia y Tecnología de la Unidad de Gestión Educativa Local 04

- Trujillo Sur Este; es decir, mejoran su capacidad pedagógica para presentar a los estudiantes situaciones que les permita, vía la investigación guiada, la construcción social de su pensamiento científico, en forma de modelos explicativos y teorías, a partir de problemas cotidianos.
2. El Modelo de Gestión no influye significativamente en la enseñanza de la dimensión problematización; es decir, los docentes mantienen su capacidad de enseñanza de la interrogación, interpretación e hipotetización.
 3. El Modelo de Gestión no influye significativamente en la enseñanza de la dimensión diseño; es decir, los docentes conservan su capacidad en la enseñanza de la elaboración de protocolo, selección de materiales, selección de instrumentos y selección de información.
 4. El Modelo de Gestión influye significativamente en la enseñanza de la dimensión registro; es decir, los docentes mejoran su capacidad en la enseñanza de la obtención, organización y registro de datos.
 5. El Modelo de Gestión influye significativamente en la enseñanza de la dimensión análisis; es decir, los docentes mejoran su capacidad en la enseñanza de la interpretación de datos, contrastación de hipótesis y elaboración de conclusiones.
 6. El Modelo de Gestión no influye significativamente en la enseñanza de la dimensión comunicación; es decir, los docentes sostienen su capacidad en la enseñanza de la identificación y comunicación de dificultades y conocimientos logrados.

FUENTES DE CONSULTA

Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona: Labor. Disponible en: <https://www.studocu.com/es/book/investigacion-educativa/justo-arnal-delio-del-rincon-antonio-latorre/43457> Consultado el 09 de junio de 2019.

Canchari, O. (2015). *La indagación como estrategia para el desarrollo de competencias científicas en estudiantes de Educación Secundaria*. Tesis de Maestría, Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Disponible en: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2123/2/2015_Canchari.pdf Consultado el 06 de enero de 2019.

Cevallos, H. (2017). *Impacto de la aplicación del método científico con soporte informático en el aprendizaje de la química de los estudiantes del quinto semestre, Escuela de Química y Biología – Universidad Técnica de Marabí – Ecuador, 2015*. Tesis Doctoral, Quito: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Disponible en: <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6182> Consultado el 30 de noviembre de 2018.

COLCIENCIAS (2008). “La investigación como estrategia pedagógica”, en *Caja de Herramientas de la estrategia de formación de maestros y maestras Ondas*, Cuaderno No. 3, Bogotá: COLCIENCIAS. Disponible en: <http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/452/257-4-2%20CH%20MAES%20Y%20MAE%20El%20lugar%20de%20los%20maestros%20y%20maestras.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consultado el 27 de noviembre de 2018.

Cordón, R. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de procedimientos científicos (contenidos procedimentales) en la educación secundaria obligatoria: análisis de la situación, dificultades y perspectivas*. Tesis Doctoral, Murcia: Universidad de Murcia. Disponible en: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/3613/1/CordonAranda.pdf> Consultado el 28 de noviembre de 2019.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). *Manual sobre la gestión basada en resultados: la labor conjunta en favor de la niñez*, Nueva York: UNICEF. Disponible en: https://www.unicef.org/MANUAL_RESULTADOS_UNICEF2017%281%29.pdf Consultado el 29 de noviembre de 2019.

Furman, M., García, S. (2014). “Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación”, en *Praxis y Saber*, Vol. 5, No. 10, p.p. 75-91. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277583535_Categorizacion_de_preguntas_formuladas_antes_y_despues_de_la_ensenanza_por_indagacion Consultado el 29 de noviembre de 2018.

Harlen, W. (2010). *Principios y grandes ideas de la educación en ciencias*, Gran Bretaña: Ashford Colour. Disponible

en: <http://innovec.org.mx/home/images/Grandes%20Ideas%20de%20la%20Ciencia%20Español%2020112.pdf> Consultado el 27 de noviembre de 2018.

Hernández, F. y Sancho, J.M. (1993). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Barcelona: ICE-Graó.

Herrera, L. (2015). *Estrategias didácticas investigativas que usan los docentes en la enseñanza de las ciencias en el V ciclo de la Institución Educativa San Ignacio – Arequipa*, Lima: Universidad Cayetano Heredia. Disponible en: <http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/261/Estrategias%20didácticas%20investigativas%20que%20usan%20los%20docentes%20en%20la%20en> Consultado el 05 de enero de 2019.

Herrera, P. (2015). *El desafío de los profesores para aplicar el enfoque indagatorio en las clases de ciencias: análisis del proceso de apropiación del enfoque indagatorio en la enseñanza de las ciencias por parte de los profesores de educación parvularia y básica a través de un proceso de asistencia técnica educativa*. Tesis Doctoral, Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/154889468.pdf> Consultado el 30 de diciembre de 2018.

Herrera, E. (2016). *Indagación y modelización con el diagrama Uve de Gowin en la formación inicial del profesorado de ciencias de educación secundaria*. Tesis Doctoral, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_400303/ehsm1de1.pdf Consultado el 28 de noviembre de 2018.

Instituto de Ciencias Sociales y Políticas Públicas (2015). *La gestión pública por resultados: conceptos y elementos*, Lima: INCIPP. Disponible en: <http://incispp.edu.pe/blog/la-gestion-publica-resultados-concepto-elementos/> Consultado el 02 de octubre de 2019.

Muñoz, A. (2014). *La indagación como estrategia para favorecer la enseñanza de las ciencias naturales*. Tesis de Maestría en Enseñanza de Ciencias Naturales y Exactas, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: http://bdigital.unal.edu.co/47669/1/25290775_ADRIANA.pdf Consultado el 30 de noviembre de 2018.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). PISA 2009. Assessment framework-key competencies in reading, mathematics and science, París: OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> Consultado el 28 de noviembre de 2018.

Pérez, J. (2008). *Definición de Modelo de Gestión*. Disponible en: <https://definicion.de/modelo-de-gestion/> Consultado el 01 de junio de 2019.

Rozada Martínez, J. (1997). *Formarse como profesor*, Madrid: Akal. Disponible en: http://www.fedecaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado_1/Formarse_como_profesor.pdf

Consultado el 29 de noviembre de 2018.

Selltiz, C. (1970). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid: Rhialp S.A. Disponible en: <http://acad.colmex.mx/sites/default/files/pdf/Selltiz%20metodos%20de%20investigacion.pdf> Consultado el 27 de junio de 2019.

Tineo, L. (2018). *Influencia del método de indagación para el logro de componentes de educación ambiental y mejora de aprendizajes en estudiantes de la institución educativa secundaria "José Abelardo Quiñones Gonzáles" Oyotún 2014*. Tesis Doctoral, Oyotún: UNE Enrique Guzmán y Valle. Disponible en: <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1892> Consultado el 27 de noviembre de 2018.rtt

Tokola, T., Turkia A., Sarkeala J. and Soimasuo J. (1997). "An entity- relationship model for forest inventory", en *Can. J. For. Res.* Vol. 27, p.p. 1586-1594. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/4727/e137eab8d88c162b3671a94b5afeab715e1e.pdf> Consultado el 27 de junio 2019.

Vadillo, E. (2015). *Aplicación de la metodología ECBI desde la percepción de los docentes en la enseñanza de Ciencia, Tecnologías y Ambiente en diferentes prácticas docentes*. Tesis de Maestría, Lima: PUCP. Disponible en: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6420> Consultado el 30 de diciembre de 2018.

Varela, P. (2002). *La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias. Aspectos didácticos y cognitivos*. Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006501.pdf> Consultado el 28 de noviembre de 2018.

Tablas 1-6: Matriz de datos de la rúbrica analítica aplicada a docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE, 2019.

Tablas 7-9: Elaboradas mediante el programa estadístico SPSS a partir de la matriz de datos de la rúbrica analítica aplicada a docentes de Ciencia y Tecnología de la UGEL 04 TSE, 2019.

Tablas 10-13: Procesamiento estadístico mediante el software SPSS.

Tablas 14-23: De los autores.

Fotografía: ICEUABJO, 2020.

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 o autoras (máximo tres) ordenados 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 congruente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deberá ser clara a lo largo del artículo 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; y 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 a la(as) Autora(as) o al(os) Autor(es) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice primeramente con un problema que, inicie la discusión, después se desarrolle el mismo y finalmente 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 de la Autora o Autor, año: páginas).

Las figuras, cuadros, imágenes y tablas que se incluyan en el artículo, deberán contener 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 es para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que la Autora o 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 distinto,

por ejemplo: Gobierno de gobierno.

Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos, los nombres de los días de la semana y los meses del año.

En el corpus del artículo, se incluirá sangría al inicio de cada párrafo, excepto en el párrafo inicial de cada apartado.

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 de la misma autora o autor, ordenarlas según fecha de edición comenzando por la más antigua. Si se tratara de dos o más obras de la misma autora o autor, en un mismo año, se agregarán en minúsculas, letras del alfabeto que ayuden a distinguir cada fuente, ejemplo: (2020a), (2020b), (2020c) y (2020d).

EJEMPLOS:

Para libros:

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

Para artículos de Revista:

García, José Ignacio (2013). "Acoso escolar, transición de víctima 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 (2020). *Anuario Estadístico 2015*, México: INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigram.htm> Consultado el 04 de abril de 2020.

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

REGLAS PARA LAS COLABORACIONES:

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 de la(s) autora(s) o del(os) autor(es). No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de Editoriales, enunciados con antelación.