Voces de la Educación

Voces de la Educación

Vol.6 Núm.12 Julio – Diciembre 2021

*** **Autonomía curricular en la Educación Básica de México en el marco de una pandemia mundial,** Zaira Navarrete Cazales y Lorena Antonio Fonseca * **Ciberbullying, brecha digital y habilidades digitales para ciberconvivencia: descripción en estudiantes de bachillerato,** Tania Morales Reynoso, Brenda Mendoza González y Aristeo Santos López * **Propuesta de flexibilización de la ruta curricular de la licenciatura en Química. Un análisis de los elementos del plan de estudio,** Luis Ángel Aguilar Carrasco y Adriana González Martínez * **Docencia bajo presión. Enseñar en tiempos de pandemia, distancia y sospecha,** Evangelina Cervantes Holguín * **Crítica constructiva de la metodología PPL aplicada en la enseñanza de la física,** Coello Pisco Silvia, González Cañizales Yomar, Rodríguez Gómez Benigno * **#MiProfeMiHéroe: el docente, sujeto de la sumisión alcanzada por sí mismo,** Catalina Rodríguez-Amaya y Leidy Viviana Muñoz-Hurtado * **Nuestra América: Percepción de su identidad, en textos escolares argentinos. 1943-1946,** Carlos Eduardo Pintos Saraiva * **Sensibilización del alumnado para la inclusión los niños TEA en el aula ordinaria de Educación Primaria,** L. Mateo y J. L. Antoñanzas * **Rescatando la alegría, los sueños y la esperanza: proyecto dirigido a niños con necesidades educativas especiales,** Porvént, L., Palacio, E. y Vizcaíno, I. * **Violencia y clima escolar: valoración del programa PNCE en escuelas primarias de Sonora,** Vera, J.A., Montoya, J.L. y Tanori, J. ***

Voces de la Educación

CONACYT

Revista Arbitrada en Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt.

ISSN 2448-6248

ISSN 1665-1596

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Científico Internacional
Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Adriana Mabel Fresquet, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustin Ortega Cabrera, Jane Paiva, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé.

Comité Científico Nacional
Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores
Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, Luz Areli Mendoza Méndez, María De los Ángeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Hadar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zerpa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.

El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.

Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 6, núm. 12, jul –dic 2021 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.
www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de feb. del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Autonomía curricular en la Educación Básica de México en el marco de una pandemia mundial
Zaira Navarrete Cazales y Lorena Antonio Fonseca..3

Ciberbullying, brecha digital y habilidades digitales para ciberconvivencia: descripción en estudiantes de bachillerato
Tania Morales Reynoso, Brenda Mendoza González y Aristeo Santos López……..22

Propuesta de flexibilización de la ruta curricular de la licenciatura en Química. Un análisis de los elementos del plan de estudio
Luis Ángel Aguilar Carrasco y Adriana González Martínez……..45

Docencia bajo presión. Enseñar en tiempos de pandemia, distancia y sospecha
Evangelina Cervantes Holguín……..……..……65

Crítica constructiva de la metodología PPL aplicada en la enseñanza de la física
Coello Pisco Silvia, González Cañizales Yomar, Rodríguez Gómez Benigno……86

#MiProfeMiHéroe: el docente, sujeto de la sumisión alcanzada por sí mismo
Catalina Rodríguez-Amaya y Leidy Viviana Muñoz-Hurtado……107

Nuestra América: Percepción de su identidad, en textos escolares argentinos. 1943-1946
Carlos Eduardo Pintos Saraiva…….…..140

Sensibilización del alumnado para la inclusión los niños TEA en el aula ordinaria de Educación Primaria
L. Mateo y J. L. Antoñanzas……..……168

Rescatando la alegría, los sueños y la esperanza: proyecto dirigido a niños con necesidades educativas especiales
Porvént, L., Palacio, E. y Vizcaíno, I. ……..187

Violencia y clima escolar: valoración del programa PNCE en escuelas primarias de Sonora
Vera, J.A., Montoya, J.L. y Tanori, J……..216

Autonomía curricular en la Educación Básica de México en el marco de una pandemia mundial
Curricular autonomy in Basic Education in Mexico in the framework of a global pandemic

Zaira Navarrete Cazales[1]
Lorena Antonio Fonseca[2]

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo documentar y compartir los principios de la autonomía curricular, así como su incidencia en la transformación de la educación básica en México. Por consiguiente, se espera coadyuvar a la reflexión de la práctica educativa en el país, en el marco de una pandemia mundial, con la cual estamos experimentando cambios sociales y económicos importantes. En el ámbito educativo, sus efectos han comprometido la continuidad de las actividades académicas de miles de centros escolares, la educación ha sido uno de los sectores que se ha tenido que adecuar a las exigencias de los constantes cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos, y en esta ocasión no ha sido la excepción. Desde un enfoque cualitativo por medio de la recolección y análisis de información acerca de la autonomía curricular y su incidencia en la mejora de la práctica educativa, se considera que la autonomía curricular puede ser una alternativa viable para cubrir las necesidades formativas de las personas, al ofrecer espacios de desarrollo y aprendizaje que contemplen los intereses particulares de cada estudiante al flexibilizar no solo el contenido sino los medios, espacios y la práctica educativa, ampliando el panorama de desarrollo disponible para cada alumno.

Palabras clave: Educación Básica, Currículo, Autonomía curricular, Flexibilidad curricular, Pandemia.

Abstract: This paper goal to document and share the principles of curricular autonomy, as well as its impact on the transformation of basic education in Mexico. Therefore, it is expected to contribute to the reflection of educational practice in the country, in the framework of a global pandemic, with which we are experiencing important social and economic changes. In the educational field, its effects have compromised the continuity of the academic activities of thousands of schools, education has been one of the sectors that has had to adapt to the demands of constant social, economic, political and technological changes, and this time it has not been the exception. From a qualitative approach through the

[1] Universidad Nacional Autónoma de México, email: znavarrete@filos.unam.mx
[2] Universidad Nacional Autónoma de México, email: lorenaantoniofonseca1@gmail.com

collection and analysis of information about curricular autonomy and its incidence in the improvement of educational practice, it is considered that curricular autonomy can be a viable alternative to cover the educational needs of people, by offering spaces of development and learning that take into account the particular interests of each student, the above by making flexible not only the content but also the media, spaces and educational practice itself, expanding the development panorama available to each student.

Keywords: Basic Education, Curriculum, Curricular autonomy, Curricular flexibility, Pandemic.

Recepción: 26 de enero de 2021

Aceptación: 20 de diciembre de 2021

Forma de citar: Navarrate, Z. y Antonio, L. (2021). Autonomía curricular en la Educación Básica de México en el marco de una pandemia mundial. *Voces de la educación, 6 (12),* pp. 3-21.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Autonomía curricular en la Educación Básica de México en el marco de una pandemia mundial

Introducción

El currículo es un término utilizado indistintamente para referirse a la organización de contenidos, planes de estudio o programas educativos, por lo general se considera que el diseño curricular es un tema exclusivo de especialistas de la educación o la autoridad educativa, sin embargo, en los últimos años se han abierto espacios en los que cualquier persona, organización e institución interesada en el tema pueda participar para enriquecer su definición y actualización. En este mismo sentido el debate sobre el diseño y la aplicación del currículo va acompañado de una necesidad de innovación para la práctica educativa, por lo tanto, la educación como práctica debe apoyarse de un currículo capaz de dar soporte al desarrollo de las necesidades de la sociedad, que a su vez sea capaz de adaptarse a los cambios tecnológicos, económicos, culturales y sociales de una región o nación. Hoy en medio de una crisis de salud a nivel mundial provocada por el coronavirus SARS-CoV-2 que causa la enfermedad del COVID-19, y que obliga al "aislamiento social" [3], nos vemos absorbidos por un cambio necesario en nuestra manera de vivir para generar valor a las actividades que realizamos y que son la base de nuestra organización social (*cfr*. Díaz-Barriga, 2020; Dussel, 2020; Navarrete, *et al*, 2020; UNESCO, 2020a, 2020b); la educación es una de ellas, y hoy más que nuca tenemos que reflexionar sobre su práctica.

El objetivo del presente artículo es documentar las principales características de la autonomía curricular y reflexionar sobre la práctica educativa, presentando a la autonomía curricular como una alternativa para ampliar nuestra perspectiva y formas de incidir en el proceso educativo. La escuela ha sido considerada un espacio de suma importancia para la construcción de la sociedad y su desarrollo, un espacio de transmisión de conocimientos y habilidades parametrizadas, cuidadosamente diseñadas por la autoridad educativa para dotarnos de los conocimientos necesarios, sin embargo, se han dejado de lado la formación socioemocional y el desarrollo de los intereses de cada persona, como en su momento Celestin Freinet lo contempló al considerar que la educación debe fomentar y facilitar la experimentación de las niñas y los niños por medio de actividades adaptadas a sus necesidades e intereses (Freinet, 1986) por tanto, es importante encontrar el equilibrio entre los contenidos y experiencias no solo académicas sino aquellas que contemplen a la persona y sus particularidades, "los procesos de diseño y desarrollo curricular se encuentran así frente a un doble reto. Por un lado, promover valores que se consideran como universales (tolerancia, paz, democracia, inclusión, equidad, justicia social, desarrollo) en una variedad

[3] La Organización Mundial de la Salud declaró el 11 de marzo de 2020 que el COVID-19 se considera una pandemia, por lo que pidió a los países afiliados que tomaran las medidas necesarias para controlarla (Adhanom, 2020). En este sentido, en México se emitió el Acuerdo número 12/03/20, por el que se determina la suspensión de clases en las escuelas públicas a partir del 23 de marzo de 2020 (Moctezuma, 2020).

de contextos políticos y sociales respetando al mismo tiempo los valores locales. Por el otro, no quedar al margen de los cambios acelerados que a escalas planetaria y nacional afectan a la economía, el mercado laboral, el comercio, las finanzas, las relaciones sociales y las comunicaciones" (Massimo, Opertti y Tedesco, 2015, p. 6).

Existen diversas definiciones de currículo, en su mayoría concebida como un insumo que guía y apoya la práctica educativa, al definir planes de estudio y perfiles de egreso de los estudiantes, para Franklin Bobbit (1918) el currículo es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta, en la década de los cincuentas, para el pedagogo Lawrence Stenhouse el currículo era considerado como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 2003, p. 28), mientras que para Hilda Taba (1974) el currículo es un plan para el aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo se tiene que aplicar para elaborarlo.

Al considerar un cambio debemos contemplar los obstáculos y los retos a los que nos enfrentamos y esta no es la excepción, se ha hablado de una transformación en la educación, hoy se pone en la mesa a la autonomía curricular como una alternativa de cambio y mejora que promueva la calidad y equidad en la educación, para ello debemos considerar y encontrar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo llegamos a concretar un cambio en la práctica educativa? ¿Es la autonomía curricular la respuesta para transformar la realidad educativa? ¿A qué obstáculos nos enfrentamos para lograrlo? con estas preguntas nos planteamos encontrar respuestas que podamos utilizar como base para guiar nuestras acciones en la práctica dentro del proceso de aprendizaje, ya lo mencionaba Díaz-Barriga, en materia curricular: "No sólo se trata de la evolución de los conocimientos, el incremento de saberes y la dificultad de identificar cuáles son los básicos y cómo articularlos con temas de frontera. Sino que la misma bibliografía permanente se va de las manos y más aún la cultura de los niños, adolescentes y jóvenes se encuentra en una revolución constante" (Díaz-Barriga, 2013, p. 349). Revolución que debemos considerar en el proceso de aprendizaje, al momento de generar propuestas y acciones en materia educativa.

Hemos organizado este artículo en tres apartados, en el primero presentaremos un rastreo histórico sobre los orígenes de la autonomía curricular en México, posteriormente compartiremos algunos referentes teóricos y prácticos nacionales e internacionales que han planteado y promovido la autonomía curricular, finalmente compartimos algunas propuestas y conclusiones que sirvan de guían y apoyo para llevar a la práctica dicha autonomía curricular.

Metodología

Se elaboró un análisis documental de los principales marcos de referencia con respecto a la autonomía curricular; desde un enfoque cualitativo nos centramos en presentar los marcos referenciales que dieron origen a su concepción en México, para a partir de ello destacar los elementos característicos de la autonomía curricular en nuestro país, posteriormente, con el análisis de los documentos señalamos las oportunidades y principales problemas a los que se enfrenta el sector educativo formal para aplicarlo. Con apoyo de la información previamente analizada, elaboramos algunas propuestas que de manera general pretenden servir de guía para su puesta en práctica.

La autonomía curricular en México

Como punto de partida definiremos los conceptos de currículo y autonomía, comenzando por la autonomía, encontramos en el diccionario de filosofía de Abbagnano que es un "término introducido por Kant para designar la independencia de la voluntad de todo deseo u objeto de deseo, y su capacidad de determinarse conforme a una ley propia, que es la de la razón" (Abbagnano, 2004, p. 117). Con base a la definición presentada podemos decir que la autonomía es sinónimo de libertad de decisión y elección con un amplio sentido de responsabilidad apoyada de la experiencia. En cuanto al currículo, en palabras de Taba (1974) es definido como un plan para el aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo. Tal conocimiento determinará cuáles objetivos son alcanzables, en qué condiciones y qué tipo de variantes y flexibilidad en el contenido y su organización son necesarios para lograr la eficacia óptima del aprendizaje. Al combinar la autonomía y el currículo obtenemos como resultado una alternativa de cambio en el sistema educativo al considerar contextualizar el proceso de aprendizaje, brindando al estudiante la oportunidad de elegir dentro de las horas escolares un espacio con el cual se sienta identificado y motivado para desarrollar sus intereses y sus necesidades.

Desde este marco de ideas y conceptos, es importante conocer los orígenes de la autonomía curricular en México. La autonomía curricular en nuestro país es concebida y llevada a la práctica en la educación a nivel superior a principios de la década de los noventa, principalmente orientada y propuesta por el Rector Luis Lloréns Báez y por académicos de la Universidad Autónoma de Baja California de 1991 a 1994, periodo en el que se inició la construcción de un currículo que se adaptara a las necesidades de los estudiantes, estableciendo un tronco común que se enriquecía de una amplia oferta de cursos optativos, también se contemplaba cursar materias o tomar talleres en otras universidades del país o bien de manera internacional bajo el programa de intercambio estudiantil en colaboración con el campus de la Universidad en San Diego California (Díaz-Barriga, 2003). Tras varios años de su aplicación y replica en otras universidades del país, es hasta 2013 que se comienza

a contemplar su implementación en la educación básica, tomando como referencia la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, ley en la que se sostiene el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a una educación de calidad e inclusiva, capaz de: "adaptar el sistema educativo a las condiciones, intereses y contextos específicos de niñas, niños y adolescentes para garantizar su permanencia en el sistema educativo, así como establecer las condiciones necesarias para fortalecer la calidad educativa, tales como la relevancia y pertinencia del currículo, la disposición de la infraestructura y equipamiento adecuados para el aprendizaje y para las prácticas de enseñanza, la evaluación docente, entre otras" (SEGOB, 2014). También, en 2013 se reforma la ley educativa en México y la Secretaría de Educación Pública de forma inédita otorga libertad a las escuelas públicas de educación básica para elegir parte de su currículo, considerando el contexto y necesidades de sus estudiantes. En 2016 se hace pública "la propuesta curricular para a la educación obligatoria 2016" (SEP, 2016) documento que contiene los principios que dan soporte a mencionada propuesta.

Según datos de la SEP, durante el ciclo escolar 2017- 2018 comenzó la fase 0 o prueba piloto en la que más de la mitad de los estados de la república mexicana, en algunas de sus escuelas de educación básica se organizaron y comenzaron a utilizar parte del tiempo escolar en el diseño e implementación de clubs para atender las necesidades e intereses de los alumnos; de los resultados no hay mucha información pero sí algo de las experiencias de los docentes, directores y alumnos en la implementación de la autonomía curricular en la práctica (SEP, 2018). El panorama nos muestra que no se logró consolidar dicha propuesta convertida en ley, derivado de varios factores externos e internos que no hicieron fácil adaptar dicho modelo a la realidad de las aulas escolares: la infraestructura, los recursos tanto materiales como humanos y sobre todo la incertidumbre al cambio acompañada de una falta de bases y principios que seguir para llevarla a la práctica, por ello "la formación docente debe ser sólida y seria en los campos de la educación y de la pedagogía. La apropiación discursiva del nuevo modelo educativo y la comprensión para llevarlo a la práctica plantea a los profesores desafíos fuertes de conocimiento que serán capaces de enfrentar sólo con una estrategia formativa permanente, puntual, pertinente y profunda en cada uno de los aspectos planteados, incluyendo, por supuesto, el de autonomía curricular" (Torres, 2018. P. 15). En este sentido es importante reflexionar y trabajar para adaptar el proceso educativo a las exigencias y necesidades de los alumnos al ser conscientes de la importancia que nuestra tarea como facilitadores tiene en la construcción de una renovada practica educativa, hoy es un buen momento para replantear nuestras acciones como parte activa en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños de nuestro país, desde su naturaleza social el proceso educativo es un proceso que nace, se desarrolla y experimenta dentro y fuera de las aulas, "la escuela conduce a la socialización de la casa, y, a su vez, a la socialización de la familia con la comunidad en general" (Montessori, 1964, p. 63).

El currículo orienta los procesos de enseñanza aprendizaje en diferentes contextos, muestra el camino que se puede seguir para llegar al objetivo, la Organización de las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura señala que: “El currículo es el medio principal para efectivizar los principios de inclusión y equidad dentro de un sistema educativo. La elaboración de un currículo que incluya a todos los y las estudiantes podría implicar la ampliación de la definición de aprendizaje utilizada por los docentes y los responsables de la toma de decisiones educativas. Mientras se siga definiendo el aprendizaje estrictamente como la adquisición de conocimientos enseñados por un docente, probablemente las escuelas se limitarán a currículos y prácticas de enseñanza rígidamente organizados” (UNESCO, 2017, p. 19).

De ahí la importancia de adecuar el currículum a las necesidades de los estudiantes y las particularidades de su contexto. En la práctica, los principios de la autonomía curricular se pueden convertir en una realidad por medio de talleres para cubrir las necesidades y poner al alcance de todas las niñas y los niños contenidos y actividades que les permitan desarrollarse en áreas de su interés, por ejemplo: el taller de música, el taller de cocina, el taller de Taekwondo y el taller de emociones, taller de educación financiera, oratoria, entre otros temas de interés que pueden enriquecer su desarrollo mucho más que una simple repetición de contenido sin sentido para el alumno, diseñar e implementar los talleres antes mencionados coadyuva al equilibrio del contenido académico del plan didáctico en cualquier centro educativo, ofreciendo al alumno la oportunidad de adquirir los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para un desarrollo completo, que le permita continuar por los siguientes niveles escolares formales del sistema educativo, motivado y asombrado por cada etapa de su vida dentro y fuera de la escuela. Al ofrecer al estudiante la oportunidad de elegir entre varios talleres, fortalece su autonomía y seguridad, desarrolla el sentido de la toma de decisiones, además de que le permite interactuar con otros estudiantes de diferentes edades y grados escolares, enriqueciendo su capacidad de comunicación y su forma de relacionarse con los demás; creando comunidades de aprendizaje ricas en experiencias, diversas y al mismo tiempo equitativas.

Hoy nos enfrentamos a nuevos retos, en las que nuestro sistema educativo debe garantizar la continuidad de la práctica educativa, no es una tarea sencilla pero es el momento para reingeniar la práctica con apoyo de las herramientas y recursos disponibles, padres de familia, docentes y alumnos construyendo comunidades de aprendizaje significativo y continuo, debemos dejar de lado la idea de la educación como una lista de materias que se tienen que aprobar y que en algunas ocasiones no generan un sentido para los alumnos, el aprendizaje es un proceso dinámico que debe de ir acompañado de una buena dosis de motivación, y es en ese punto, donde la flexibilidad curricular brinda la oportunidad al alumno de elegir el curso o taller que más se adecue a sus necesidades e intereses; el espacio y tiempo dedicado a cada taller, le permitirá al alumno interactuar con otros compañeros de diferentes edades pero que compartan los mismos intereses lo cual refuerza la confianza en sí mismo al comunicar ideas y experiencias con compañeros de diferentes grados escolares, en palabras de Piaget: “La inteligencia no comienza ni por el conocimiento del yo ni por el conocimiento de las cosas como tales, sino por el conocimiento de su interacción y, al orientarse

simultáneamente hacia los dos polos de esta interacción, la inteligencia organiza el mundo al organizarse a sí misma" (Piaget, 1936, pág. 311).

Aunado a lo ya mencionado, consideremos necesaria una transformación de la escuela, física o virtual, para hacer frente a los constantes y recientes cambios en la política educativa, frente a las crecientes y diversas funciones que la educación ha tenido que asumir, así como nuevas responsabilidades, debido a los cambios sociales acompañados de las innovaciones tecnológicas de los últimos años, por lo tanto, las responsabilidades de la escuela y la educación han trascendido de ser un espacio de transmisión y adquisición de conocimientos a un espacio que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades socioemocionales que permitan al estudiante seguir en el camino del aprendizaje práctico y teórico para adaptarlo a su vida cotidiana que, en corto y mediano plazo, se logre aplicar a favor de él mismo y su comunidad. Se habla de un desarrollo integral para el cual la educación debe estar preparada para guiar; no sólo se trata de un planteamiento sino de una realidad que se tiene que afrontar por medio de la educación y que nos exige adaptar el currículo, en palabras de Alicia de Alba (1995) en el currículo hay elementos de resistencia a la homogeneidad que incluye particularidades de cada barrio, región o estado, es decir, resistencia a los currículos establecidos de forma general por políticas públicas de gobiernos en turno y que pueden contribuir a contextualizar el currículo para adaptarlo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

En este sentido, se habla de la importancia de cubrir necesidades formativas y afectivas que son parte importante del desarrollo integral de las niñas y los niños, comúnmente en los sistemas educativos no se contempla dentro del programa curricular la formación socioemocional, se da mayor peso a la formación académica, siendo que ambas son de vital importancia para poder construir y desarrollar el saber ser con el saber hacer, para prueba tenemos que los efectos de la pandemia provocada por el coronavirus SARS-CoV-2, no solo se traducirán en consecuencias físicas para la salud sino que también se considera que tendrán efecto en la salud mental de las personas; y en el caso particular en las niñas y niños en el mundo, nos enfrentamos a dos panoramas: el primero en el que muchas niñas y niños se encuentren en casa sin acompañamiento y cuidado de un adulto, ya que paulatinamente han regresado a laboral, y el segundo panorama es que niñas y niños se encuentran en casa en convivencia con sus padres los que también han experimentado estrés por el confinamiento, lo cual en algunas ocasiones se traduce en reacciones violentas con los miembros de la familia.

António Guterres Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas ha declarado que "la combinación de las presiones económicas y sociales provocadas por la pandemia, así como las restricciones de movimiento, han aumentado drásticamente el número de mujeres y niñas que se enfrentan a abusos, en casi todos los países" (ONU, 2020), sin duda un tema ya existente antes de la pandemia pero que se ha agravado en estos últimos meses y que resulta prioritario atender. Dentro de las recomendaciones de la Organización se encuentra

promover programas de orientación y ayuda psicológica por medios digitales y telefónico a mujeres, niñas y niños principalmente. En este sentido los efectos psicosociales y emocionales también los experimentan las maestras y maestros en el mundo, al enfrentarse a un cambio en su labor docente, la UNESCO declara que "los maestros han experimentado incertidumbre y estrés por la situación porque no están seguros de sus obligaciones y de cómo mantener conexiones con los estudiantes para apoyar el aprendizaje. Las transiciones a las plataformas de aprendizaje a distancia tienden a ser complicadas y frustrantes, incluso en las mejores circunstancias" (UNESCO, 2020).

Lo anterior nos muestra un panorama amplio de los efectos de la pandemia y de las acciones que debemos comenzar a considerar para atender la lección de vida que estamos experimentando. Como personas interesadas en la educación y en el desarrollo humano, podemos hacer "pequeños" esfuerzos y compartir contenido de valor con propuestas resilientes frente al declive sanitario y social de este tiempo, por ejemplo si eres docente, crea un foro para compartir experiencias con colegas para intercambiar experiencias que han tenido frente al cambio en su practica docente con el uso de la tecnología, actividades que les han sido de utilidad y han experimentado aceptación y respuesta por parte de sus alumnos, si eres padre o madre de familia establece acuerdos con tus hijos donde podrán establecer horarios para realizar diferentes actividades a lo largo del día, en donde figure el estudio y las clases ya sea por medio de la radio, televisión o videoconferencias (considerando las posibilidades de cada familia), no nos olvidemos de los espacios para la relajación y descanso, buscando un equilibrio entre lo productivo y recreativo, si lo pensamos la educación sigue siendo el medio para concientizar a la sociedad sobre cómo afrontar los cambios en nuestro diario vivir.

La educación es un agente de cambio de las sociedades, no solo por el hecho de que pone al alcance conocimientos sino porque puede ser utilizado como instrumento para un cambio de actitud frente a los demás, nuestro planeta y nosotros mismos, tal como para sobrevivir debemos de adaptarnos a las situaciones que se nos presentan y ser resilientes, la educación también debe ser encaminada a la adaptación y la resiliencia. La educación básica hoy puede tener la oportunidad de replantearse y de brindar los conocimientos y habilidades necesarios complementada con espacios que ofrezcan conocimientos y experiencias que son de interés para las niñas y los niños. Entonces podemos decir que en el ámbito educativo el currículo permite trazar pautas apoyado de una planeación, metodologías, materiales, contenidos, ambientes, herramientas, procesos y actividades que contribuyen al desarrollo integral de las personas, los cuales tienen bases y elementos que los conforman pero que se encuentran abiertos a modificaciones que contemplen las innovaciones tecnológicas y culturales, así como las necesidades de los estudiantes, considerando el contexto en el cual se desarrollan y las particularidades que los definen, contribuyendo a la inclusión en la educación, tal y como es contemplado y promovido en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, misma que señala que: "Los países deberían garantizar la inclusión y la equidad en los

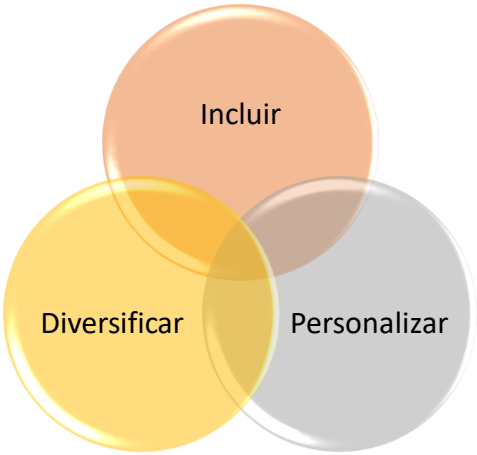
programas y sistemas educativos. Esto incluye tomar medidas para prevenir y abordar todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso, participación y finalización de la educación, así como en los procesos y los resultados de aprendizaje. También requiere considerar la diversidad entre los estudiantes como una oportunidad para mejorar y democratizar el aprendizaje para todos los estudiantes" (UNESCO, 2017).

La autonomía curricular también es el resultado de localizar a la educación, es decir abrir debate sobre si funciona centralizarla o descentralizarla, serviría ser realistas y objetivos al responder sí la educación formal en un aula ha dotado a las personas de las competencias necesarias para enfrentar los retos del día a día, y sobre todo si ha considerado que hoy en día son múltiples y variadas las oportunidades de desarrollo y que estas pueden ser significativas si la persona conoce sus necesidades e intereses y cuenta con las posibilidades y espacios para desarrollarlas, el enfoque por situaciones que promueve la autonomía curricular, no minimiza la importancia de las disciplinas tradicionales ni de los conocimientos, sino que los fortalece en su capacidad de incidir en cómo el estudiante enfrenta varios órdenes de desafíos de la vida. Actuar competentemente es poder saber qué conocimientos se requieren movilizar en determinada situación mediados por valores y actitudes (Masciotra y Medzo 2009).

El proceso educativo requiere de prácticas que incluyan, personalicen y diversifiquen la educación al mismo tiempo, exponiéndolo de esta forma podemos pensar que es totalmente contradictorio el planteamiento, sin embargo si lo analizamos detenidamente, prácticas con esas características son las que hoy en día pueden darnos la respuesta; al incluir, logramos enriquecer los grupos de aprendizaje colaborativo, al personalizar, nos permitimos identificar y considerar las necesidades e intereses de cada alumno que ya es parte de una sociedad o grupo que al diversificar construye a partir de la relación con los demás y su ambiente competencias que le brindan oportunidades de desarrollo dentro y fuera de la escuela o centro educativo y a lo largo de la vida, para ello se debe de potenciar la idea de la escuela como comunidad educativa ligada al sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida, así como Desarrollar las estrategias de intervención y medidas de apoyo necesarias para detectar y atender las necesidades y características personales del alumnado (Juárez y Comboni, 2016).

Uno de los principales elementos para la transformación de la práctica educativa es el docente o facilitador, en palabras de Torres, para que la práctica de la autonomía curricular en las escuelas sea posible, "se requiere el pensamiento que se busca en los docentes es crítico, complejo, de orden superior, que problematice su realidad cotidiana en su ámbito de trabajo y encuentre vías de comprensión y explicación para aclarar su posicionamiento político-pedagógico, es decir, que encuentre la esencia de su papel en la educación y en la sociedad" (Torres, 2018, p. 11).

Figura 1: Los elementos de la práctica educativa flexible.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora analicemos las implicaciones de la era digital en la autonomía curricular, la tecnología hoy ha aumentado su valor al percibirse como uno de los medios que pone a nuestro alcance: servicios, contenido, diversión, educación, empleo, entre otros, es importante mencionar el papel tan significativo que ha tomado hoy en día, ahora se presentó la oportunidad de concebirla no como un lujo sino realmente como una necesidad, en el ámbito educativo, en los últimos meses ha permitido continuar con las actividades escolares a alumnos de todo el mundo, y al mismo tiempo ha puesto de manifiesto la brecha enorme que existe entre regiones en un mismo territorio, sobre todo en el acceso a internet; servicio que no es generalizado, también el acceso a una computadora, tableta digital o celular no es homogéneo para todos los estudiantes a nivel nacional, aunado a que dentro de las competencias docentes no se encuentra el manejo de las tecnologías; no nos preparamos para una pandemia, reaccionamos conforme se presentó la situación y no sabíamos que necesitábamos un plan de continuidad frente a un evento inesperado como el que estamos atravesando, en este marco y frente a la crisis sanitaria a la que nos enfrentamos, en el ámbito educativo en nuestro país, la Secretaria de Educación Pública apostó por apoyarse de la tecnología para continuar con las clases poniendo en marcha el programa *Aprende en Casa*; elaboraron contenidos para radio, televisión e internet, así mismo se activaron dos líneas de apoyo telefónico, *Tu maestro en línea y Educatel*, para ofrecer tutoría y apoyo emocional a estudiantes (SEP, 2020). En relación con la estrategia implementada para continuar con las actividades académicas en el país frente a la pandemia, cifras del INEGI nos revelan que el 76.6% de la población urbana es usuaria de Internet mientras que en la zona rural la población usuaria se ubica en 47.7 % de los hogares del país, 44.3% dispone de computadora y 92.5% cuenta con al menos un televisor (INEGI, 2020), lo que nos revela que pese a la estrategia implementada si los hogares en el país se encuentran sin acceso a servicios y medios digitales la continuidad de

la educación sigue siendo dispar para las zonas más desfavorecidas del país, de la mano con lo mucho que hace falta vincular el currículo con las necesidades cambiantes de la sociedad actual.

Para lograr un cambio en la práctica educativa, también es importante considerar el rol de facilitador, mismo que debe de flexibilizarse junto con el currículo "no se puede ni se debe pensar el rol docente abstraído de las emociones, las creencias y las narrativas de los docentes, así como tampoco de contextos y circunstancias complejas en que se desempeña (Tedesco y López, 2002). Y de nuevo encontramos la oportunidad en la colaboración y la flexibilización del currículo como concepto y práctica, al generar comunidades de aprendizaje: "La colaboración, en un contexto educativo, es un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los alumnos a caminar codo a codo, a sumar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan llegar juntos al lugar señalado" (Collazos y Mendoza, 2006, p.65).

Propuestas

Para flexibilizar el currículo en las escuelas se deben de contemplar principios que den soporte a su puesta en práctica y para ello proponemos los siguientes siete principios:

Favorecer la cultura del aprendizaje.

Crear comunidades de aprendizaje colaborativo.

Identificar y atender las necesidades e intereses de los estudiantes.

Considerar las diferentes formas de aprender.

Tener en cuenta aprendizajes previos.

Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado.

Fuerte peso a la motivación, hábitos y valores del estudiante.

Con los principios antes mencionados se pretende orientar la práctica educativa en dirección a la flexibilidad curricular, para aterrizar el planteamiento a la realidad de cada centro educativo, el cómo puede ser lo más difícil, si nos enfocamos en el valor que esta práctica puede generar en las niñas y los niños valdrá la pena. Como ya se mencionaba la autonomía curricular permite contextualizar el currículo y otorga a cada centro educativo la oportunidad de diseñar y organizar las actividades y el tiempo considerando las necesidades e intereses de las niñas y los niños, así como el contexto en el que se encuentran, favoreciendo la inclusión y equidad en la educación.

La autonomía curricular la relacionamos con actividades que se conocen comúnmente como extraescolares o extracurriculares, pero que ahora pueden tener un espacio y tiempo dentro

de la misma escuela o centro educativo, Marsh y Kleitman (2002) afirman que las actividades extracurriculares seleccionadas y planificadas en la escuela son más beneficiosas que las realizadas fuera de ella ya que frecuentemente estas últimas no gozan de la suficiente planificación, ordenación y sentido lógico y coherente, en este sentido y lo que se puede hacer diferente es brindar a los niños las opción de elegir entre diferentes talleres que ponga a su disposición su centro educativo, dicho lo anterior cabe mencionar que la autonomía curricular en la educación básica de nivel público en el país puede coadyuvar a la calidad y la inclusión derivado de que el acceso a la educación con estas características en su mayoría es privada, y su cobertura depende de la capacidad de pago de las familias (CEPAL, 2010).

Para el diseño de cada taller es importante considerar los recursos ya disponibles y comenzar a partir de ahí, realizar el plan didáctico, hacer una prueba piloto y comunicar la oferta de talleres que cada centro educativo pueda ofrecer para pasar a la etapa de elección para los alumnos, etapa en la que podrán decidir qué taller se adapta a sus necesidades e intereses, el centro educativo al estar en posibilidad de abrir espacios dedicados a presentar contenidos del interés de los estudiantes coadyuva al éxito del aprendizaje cooperativo al favorecer no sólo la mejora de aprendizajes significativos, sino también la búsqueda en la resolución de problemas en un grupo de trabajo. Esto repercute en la mejora de comunicación y autoestima. Por otro lado, se da el respeto al trabajo de los otros, e incrementan los sentimientos de solidaridad y obligación mutua (Díaz Barriga, 2010, p. 91).

Al hablar de currículo flexible consideramos que los procesos que lo acompañan también deben de flexibilizarse, identificando a todas las actividades que rodean al proceso educativo: horarios, evaluaciones, métodos de aprendizaje, estrategias y actividades, considerando que frente a una crisis sanitaria los medios de formación también son importantes y en este marco, la educación en línea o a distancia constituyen también un medio que se puede complementar con la flexibilización del currículo, en el sentido de que hay infinidad de posibilidades de aprendizaje, no podemos dejar fuera de esta visión a ningún elemento que constituya la práctica educativa, al homologar el principio de flexibilidad en los elementos que dan soporte al proceso de aprendizaje, iniciamos con la construcción de una nueva alternativa pedagógica adaptada a los diversos contextos en donde se genera. En el panorama educativo actual encontramos que la aplicación de la autonomía curricular en las escuelas de nivel básico no ha sido sencilla prácticamente porque como lo mención Frida Díaz Barriga (2005) no existe un modelo único de currículo flexible y es aquí donde entran las competencias docentes adquiridas durante la experiencia en el rol de facilitador, la interpretación a esa oportunidad y su actitud frente a ella. Para facilitar su asimilación e inserción en nuestra práctica podemos asociarla con la combinación de conceptos y propuestas que ya conocemos, tomando lo mejor de cada una, siguiendo el principio de adaptación, la autonomía curricular encuentra bases sólidas en algunos conceptos propuestos en el ámbito curricular:

Currículo abierto: el alumno puede elegir entre un amplio menú de cursos según sus intereses y posibilidades, construyendo un trayecto personalizado.

Diversificación de la oferta educativa mediante una renovación continua de la estructura y/o contenidos del currículo, previniendo la obsolescencia de este.

Trayecto flexible en la formación del alumno: no existe seriación en los cursos ni límites temporales rígidos, sino acumulación por créditos.

Combinación de determinado porcentaje o proporción de obligatoriedad y opcionalidad entre los cursos curriculares, lo que permite que las instituciones definan sus "sellos curriculares" o introduzcan la lógica del área mayor o principal y las áreas menores o secundarias.

Amplio margen de libertad en la elección de contenidos y formas de enseñanza para el diseñador del currículo y para el enseñante, lo que implica una reducción sustancial o incluso la eliminación del currículo obligatorio o prescrito.

Considerando los conceptos mencionados y recapitulando sobre lo expuesto en el presente artículo, a modo de conclusión se puede decir que hemos respondido a nuestras preguntas de investigación encontrando la respuesta al cómo cambiar nuestra forma de incidir en la mejora de la calidad y la inclusión de la educación, cambiando nuestra percepción frente a nuevas propuestas, reflexionando sobre en dónde nos encontramos y a dónde queremos llegar, es una revolución en pensamiento y práctica.

Conclusiones

La educación básica, es sin duda el nivel educativo que resulta imprescindible abonar en prácticas pedagógicas que permitan a las niñas y los niños crecer y garantizar su pleno desarrollo en las etapas formativas que le siguen, tomando en cuenta que las familias como base de toda sociedad se han transformado y con ellas la sociedad en general, en el marco de una pandemia mundial nos vemos en la necesidad de considerar transformaciones importantes para garantizar la continuidad de la educación en el país, sin dejar de responder a las necesidades, la formación y el cuidado de las niñas y los niños de cada familia, considerando que no solo se trata del aprendizaje académico, sino que también de las necesidades sociales y emocionales necesarias para el desarrollo de una persona y que en equipo, padres, maestros, alumnos y todo aquel interesado en la mejora de la educación en nuestro país logremos responder adecuadamente frente al reto. Con la investigación pudimos encontrar que las políticas públicas que proponen la autonomía curricular no han podido madurar del todo, sin duda requerían de un gran compromiso, recursos materiales y humanos que apoyaran dicho cambio, lo anterior, se puede lograr al considerar a la educación como un proceso integral en el que sus elementos pueden flexibilizarse para contribuir al cambio, respetando las diversas formas de aprender, vinculando el aprendizaje a la solución de situaciones en vida diaria; la escuela no debe ser parte de una realidad distinta a la vida en casa o en la sociedad en general, materializar la propuesta de autonomía curricular nos ofrece la oportunidad de comenzar con la transformación del proceso de aprendizaje.

La pandemia ha obligado a la educación formal a innovarse y garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje de las niñas y los niños de México, por lo tanto la flexibilización de los elementos que forman parte de dicho proceso representa una oportunidad de garantizar dicha continuidad, como se ha presentado a lo largo de la investigación, la autonomía curricular propone crear planes de acción y mejora de la práctica educativa actual, tomando en cuenta las necesidades e intereses de las niñas y los niños que cursan los niveles de educación básica, para la puesta en práctica de dicha propuesta, encontramos que los docentes, padres de familia, alumnos y todo aquel interesado en la mejora de la educación en nuestro país, puede apoyar cambiando la manera de concebir el proceso de aprendizaje estático, en el que nuestra mente nos traslada a un salón de clases con niños sentados en butacas alineadas frente a un pizarrón, para concebirlo y experimentarlo como un proceso diverso y dinámico, dentro del modelo de autonomía curricular en la educación básica en México, encontramos bases que sirven de guía para la transformación del proceso de aprendizaje al contextualizar el currículo y otorgar libertad a la escuela o centro educativo para definirlo y organizarlo, con la premisa de responder a las necesidades e intereses de los alumnos a la par que complementamos flexibilizar los medios y modalidades disponibles para su práctica; la educación en línea, semi presencial o a distancia, coadyuvando a que el aprendizaje sea constante, inclusivo y útil. Como lo mencionamos, adoptar dichas medidas no es sencillo, requiere esfuerzo y recursos adicionales, sin embargo, pese a factores que no favorecen la mejora de la práctica educativa, encontramos propuestas que pueden ser de ayuda para comenzar con la aplicación de la autonomía curricular en el proceso de aprendizaje, esperando sirvan de guía para su incidir en este cambio.

Referencias

Abbagnano, N. (2004). Diccionario de filosofía. México: Fondo de Cultura Económica.

Adhanom Ghebreyesus, T. (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Recuperado en: https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020

De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño Dávila.

Díaz-Barriga, A. (2003). La investigación curricular en México. La década de los noventa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Díaz-Barriga, Á. (2003a). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html

Díaz-Barriga, Á. (2013). Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. Currículo sem Fronteiras. 13:3, 349-360. Recuperado de: www.curriculosemfronteiras.org.

Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Educación y Pandemia. Una visión académica. México: IIsUE-UNAM. Recuperado de: https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Díaz Barriga, F. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga. F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. Perfiles Educativos, vol. XXVII núm. 107, pp. 57-84. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2010). «Panorama social de América Latina, 2010». Documento informativo. Santiago de Chile.

Collazos, C. A. (2006) Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula Educación y Educadores, vol. 9, núm. 2, 2006, pp. 61-76, Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16. Recuperado de: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482

Freinet, C. (1986b). Por una escuela del pueblo. Barcelona: Editorial Laia (BEM).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: endutih 2019.

Comunicado de prensa núm. 103/20. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

Juárez J. y Comboni S. (2016). Educación inclusiva: retos y perspectivas. Revista RED 5. 46-61.

Marsh, H. y Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the Nonlinear. Harvard Educational Review, 72, 464-514.

Massimo, A.; Opertti, R. y Tedesco, J. C. (2015). "El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI", IBE Working Papers on Curriculum Issues, núm.15.

Masciotra, D. et F. Medzo. (2009). Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie. Brussels: De Boeck.

Moctezuma Barragán, E. (2020) Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de Educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de Maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquellas De los tipos medio superior y superior dependientes de la secretaría de educación Pública. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

Montessori, M. (1964a [1913]). El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "Case dei Bambini" (casas de los niños) (traducción del italiano al español de Juan Palau Vera).

Navarrete, Z., Manzanilla, H. M., y Ocaña, L. (2020). "Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. L. Número Especial. pp. 143-172. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/100/474

Piaget, J. (1936). La construcción de lo real en el niño. Suiza, Niestlé.

Secretaría de Gobernación. (2014). Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/339082/LGDNNA__Con__ltimas_reformas_2018__hasta_la_del_20_de_junio_.pdf.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). Propuesta curricular para a la educación obligatoria 2016. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf

SEP. (2018). Conoce las experiencias de la Autonomía Curricular. México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-las-experiencias-de-la-autonomia-curricular

SEP. (2020). Boletín No. 172, Permitieron estrategias integrales y a distancia que no se detuviera la educación en México durante crisis sanitaria. Recuperado de: https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-172-permitieron-estrategias-integrales-y-a-distancia-que-no-se-detuviera-la-educacion-en-mexico-durante-crisis-sanitaria?idiom=es

Sthenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Moratafalta editorial.

Taba, H. (1974). Elaboración del currículum, teoría y práctica. Buenos Aires: Troquel. Recuperado de http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_Unidad_1.pdf.

Torres, A. (2018). La autonomía curricular exige capacidad reflexiva y constructiva de docentes. Revista RED 10, 10-17.

Tedesco, J. C. y López, N. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Buenos Aires: UNESCO-IIPE. ——. 2002b. "Desafíos a la educación secundaria en América Latina." Revista de la CEPAL 76, 55-69.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). Ante el aumento de la violencia doméstica por el coronavirus, Guterres llama a la paz en los hogares. Recuperado de: https://news.un.org/es/story/2020/04/1472392

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://down21chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf .

UNESCO. (2020). Adverse consequences of school closures Recuperado de: https://es.unesco.org/node/320395

UNESCO. (2020a). Covid 19: ¿Dónde está el debate sobre la información a distancia para maestros? Blog de la educación mundial. Publicado el 2 de abril de 2020 por informe GEM. Recuperado de: https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/04/02/covid-19-donde-esta-el-debate-sobre-la-formacion-a-distancia-para-maestros/

UNESCO. (2020b). Cómo planificar las soluciones aprendizaje a distancia durante el cierre temporal de las escuelas. Noticias UNESCO, 06 de marzo de 2020. Recuperado de: https://es.unesco.org/news/como-planificar-soluciones-aprendizaje-distancia-durante-cierre-temporal-escuelas

ACERCA DE LAS AUTORAS

Lorena Antonio Fonseca, Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Asistente educativo y formadora en la Estancia Infantil FORJA ECO.

Zaira Navarrete Cazales, Profesora TC en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Pedagogía División SUAyED. Circuito Interior s/n, Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, Ciudad de México, México. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT.

Ciberbullying, brecha digital y habilidades digitales para ciberconvivencia: descripción en estudiantes de bachillerato
Cyberbullying, digital divide and digital skills for cyber-coexistence: description in high school´s students

Tania Morales Reynoso[1]
Brenda Mendoza González[2]
Aristeo Santos López[3]

Resumen: El objetivo es conocer sí los estudiantes se encuentran situados en brecha digital, cuentan con habilidades digitales para la ciber-convivencia y participan en ciberbullying. Investigación cuantitativa, alcance correlacional, participaron 637 alumnos (bachillerato). Se aplicó un instrumento que mide las variables del estudio. Se identificó que el alumnado presenta brecha digital, participa en ciberbullying y no son ciudadanos digitales.
Palabras clave: Brecha digital; ciudadanía digital; ciberconducta; ciberconvivencia; comunidades virtuales.

Abstract: The objective is to know if students are located in the digital divide, have digital skills for cyber-coexistence and participate in cyberbullying. Quantitative research, correlational scope, 637 high school students from the State of Mexico participated. An instrument that measures the study variables was applied. It is concluded that the students present a digital divide in the second level, participate in cyberbullying and are not digital citizens.
Key words: Digital divide; digital citizenship; cyber conduct; cyber-coexistence; virtual communities.
Recepción: 12 de mayo de 2021
Aceptación: 21 de diciembre de 2021
Forma de citar: Morales, T., Mendoza, B. y Santos, A. (2021). Ciberbullying, brecha digital y habilidades digitales para ciberconvivencia: descripción en estudiantes de bachillerato. *Voces de la educación, 6 (12),* pp. 22-44.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Autónoma del Estado de México, email: tmoralesr@uaemex.mx
[2] Universidad Autónoma del Estado de México, email: bmendozag@uaemex.mx
[3] Universidad Autónoma del Estado de México, email: asantosl@uaemex.mx

Ciberbullying, brecha digital y habilidades digitales para ciberconvivencia: descripción en estudiantes de bachillerato

Introducción

El ser humano es un ente social por naturaleza, desde los primeros clanes hasta las civilizaciones modernas, se observa un interés por la vida en comunidad marcada por normas que ayudan a mitigar los conflictos que amenazan la permanencia de un grupo en particular. La necesidad de comunicar lleva a la creación de diferentes mecanismos para mejorar la vida en el plano social, así como la ampliación de los escenarios de interacción de lo real a lo virtual.

La idea de virtualidad parece un concepto novedoso, pero en realidad ésta existe desde hace millones de años. Majó (2010) opina que la invención de la escritura como herramienta de comunicación fue el principio de la virtualidad de la información y la comunicación intrapersonal, las cartas fueron, según Eco (2010) la primera forma de comunicación virtual que utilizaba códigos escritos en un soporte material como lo era el papel, pero esta necesidad de comunicación humana fue evolucionando, pasando por diferentes medios de comunicación virtual siendo el máximo exponente el Internet.

Este gran invento que revolucionó al mundo se convirtió rápidamente en un poderoso medio de comunicación por tres razones fundamentales: la primera de ellas es, que se basa en un soporte digital y no material, lo cual permite que se pueda distribuir la información a un número mayor de personas y con mayor rapidez.

El segundo lugar, la facilidad con la que actualmente se entienden diferentes códigos de comunicación en un ambiente amigable a través de un lenguaje de programación visual, permitiendo a los usuarios entender de manera casi automática la dinámica necesaria para comunicarse entre sí.

En tercer lugar, y la razón más importante de todas, es la posibilidad de interacción virtual, multimedia e instantánea, mediada por diferentes medios (computadora, celular, o cualquier otro dispositivo electrónico), involucrando no sólo el audio, sino la imagen, el texto y el movimiento.

Ciber-convivencia, brecha digital, habilidades digitales y ciberacoso

La convivencia se presenta en cualquier escenario en la que exista un proceso de socialización. La convivencia en espacios escolares es peculiar ya que en ellos se comparten espacios influenciados por políticas, prácticas y procesos pedagógicos y administrativos, a través de los cuales se generan oportunidades que enseñan a los escolares a vivir juntos, dicha

convivencia debe basarse principalmente en tres dimensiones: inclusión, equidad, participación y manejo de conflictos (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Se reconoce entonces a la escuela como un contexto clave para el desarrollo de habilidades para la convivencia, con el objetivo de identificar estrategias que mejoren el ambiente escolar y disminuyan la violencia.

Estos ambientes incluyen también a la virtualidad, como un espacio socializador de los estudiantes y como un tema que se ha atendido de manera superficial en las escuelas. Ya McLuhan (1996), advertía sobre el papel de la educación en la era de los medios masivos de comunicación, vaticinando que sí la escuela no entendía las nuevas necesidades comunicativas generadas por los avances de las TIC, se tendría a ciudadanos incapaces de comprender el mundo cibernético

Las recientes problemáticas que se presentan actualmente en las comunidades virtuales con relación a la violencia corresponden al aumento de los internautas en todo mundo, colonizando casi todos los aspectos de la vida de los ciudadanos, superando en muchos países la brecha digital. En la actualidad la denominada brecha digital, definida como la desigualdad social, educativa y económica de grupos específicos en las sociedades, refiere la inaccesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación (Escuder, 2019).

La brecha digital, se clasifica en dos niveles, el primer nivel señala el acceso físico a las TIC como una computadora personal, un teléfono inteligente, así como el acceso al material a internet (por ejemplo, comunicarse a través de correo electrónico, redes sociales, entre otras), el segundo nivel se refiere a las habilidades digitales de las personas que tienen acceso a las tecnologías de la información y comunicación. La brecha digital en este nivel, implica que las personas son analfabetas digitales, y carecen de ciudadanía digital, ya que no tienen habilidades y tampoco competencias para manejar tanto herramientas que dan acceso a la tecnología de la información y comunicación como la conexión a internet (Van Deursen and Solis, 2018).

En México la brecha digital en cualquiera de sus dos niveles aún es un reto que se debe superar, por ejemplo, en 2006 había 3 suscriptores de banda ancha por cada 100 habitantes, para el 2018, habían 15 suscriptores por cada 100 habitantes, aunque el incremento se triplicó, aún el acceso de la población Mexicana es del 15% (OCDE, 2019a).

No obstante, el acceso a internet ha ido en aumento en todos los países y contextos, no ocurre lo mismo con las estrategias para manejarse en este nuevo mundo virtual, es decir, tener acceso a internet por sí mismo, no implica que se tengan habilidades digitales para el manejo, uso, selección, protección, comunicación o ciber-convivencia.

En este sentido, se define a las habilidades digitales como: “aquellas que por un lado permiten conocer el sentido, el propósito y las características del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y por el otro… aportan creatividad y compromiso social a quien las usa” (Martínez, 2011:8).

El Programa de Habilidades para todos (HDT) propuesto por la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Mexicano en el año de 2012, divide a las habilidades digitales en cuatro grupos: Selección de información y conocimiento; Creatividad para usar las TIC y no solo como comunicación u obtención datos; Comunicación y colaboración; Ciudadanía digital. A través de este programa, la Secretaria de Educación Pública busca la formación de ciber-ciudadanos, haciéndoles consientes del uso de las TIC, así como sus implicaciones sociales, educativas, económicas y comunicativas.

La importancia de la capacitación en habilidades digitales, radica además de superar la brecha digital, en disminuir el riesgo de participar en episodios de violencia cibernética, asociada también a la falta de parámetros para conducirse en los ambientes virtuales, es decir de normas indispensables que rigen las relaciones en la red, no solo para el establecimiento de relaciones virtuales sanas, sino para la vida cotidiana de las personas, sobre todo, de los jóvenes, quienes son los que mayor participación tienen en las comunidades virtuales, estas normas tienen como objetivo regular la ciber-convivencia, que a su vez contempla habilidades digitales necesarias para convivir en ambientes virtuales, es decir, se debe saber cómo y en qué momento utilizar estos medios, lo que llevaría al usuario a plantearse una justificación del porqué se tiene acceso y del porqué se obtiene la información, así como darse cuenta de lo que se dice, cómo se dice y a quién se le dice, pero sobre todo, hay que emplear estos medios con pertinencia, dependiendo del ámbito en el que se participe (Aguirre y Ruiz, 2012).

Las dificultades presentes en la ciber-convivencia se asocian a la violencia cibernética, ocasionando problemáticas como los delitos informáticos, la violencia virtual o el ciberacoso. Este último es una conducta especialmente perjudicial en los ambientes virtuales, ya que es el daño reiterado hacia una persona a través de cualquier dispositivo electrónico en donde existe intencionalidad y desequilibrio de poder entre las víctimas y los victimarios, este ciberacoso puede ocurrir también en ambientes virtuales escolares, siendo los involucrados el propio alumnado, dañando la calidad de la convivencia escolar en un espacio virtual.

El acoso escolar cibernético, a diferencia del acoso escolar tradicional, es un fenómeno que se ha estudiado poco y recientemente. Esto debido a su complejidad, además los participantes deben contar con tecnología para perpetuar los ataques. Aun así, en la actualidad es un tema que interesa bastante en las agendas de los investigadores y de los gobiernos de todo el mundo, debido a las consecuencias en las instituciones educativas y en las personas que lo padecen.

Los primeros estudios diagnósticos sobre el acoso escolar cibernético (ciberbullying) fueron elaborados por Willard (2006) y Aftaf (2007) en los Estados Unidos, seguidos de Kowalski, Limber y Agastston (2010) en Canadá, en Europa destacan los trabajos de Ortega, Calmaestra y Mora desde el 2008. Los roles de los participantes fueron definidos por Olweus (2006) señalando principalmente a tres: a) víctima, b) agresor, c) observadores o testigos, autores posteriores han aumentado otros roles a esta clasificación, pero en realidad son los roles de acoso escolar adaptados a la virtualidad.

En cuanto a los tipos de violencia que se presentan en el acoso escolar cibernético, Willar (2006) propone las siguientes formas de acoso escolar cibernético: Flamming o provocación incendiaria, stalking u hostigamiento; arrasement o denigración; impersonation o suplantación de la identidad, sexting o violación de la intimidad o también llamado juego sucio y exclusión. A estas formas de violencia se añadieron las propuestas por Kowalski, Limber y Agastston (2010) que son: Insultos electrónicos; desvelamiento y sonsacamiento; ostracismo ciber-persecución; paliza feliz.

Como se observa, son múltiples y complejas las formas en las que se ejerce el acoso escolar cibernético, comportamientos que desafortunadamente se han vuelto parte de la convivencia diaria en las comunidades virtuales y muchos de ellos, aún en la actualidad ni siquiera se reconocen como violencia.

En la década pasada se desarrollaron importantes estudios que muestran que la problemática del ciberbullying se presenta de manera reiterada en las escuelas, incluso en poblaciones más jóvenes. En lo que respecta a poblaciones de nivel medio superior, se hace un contraste del índice de acoso escolar virtual y tradicional en jóvenes, Autores (2015), señalan en un estudio con alumnado de bachillerato índices bastante bajos para el acoso escolar cara a cara o tradicional (5%) y en estudios subsecuentes para la misma población se demuestra un índice general de participación en acoso escolar cibernético (ciberbullying) del 27% (Autores, 2016) lo cual determina la gravedad del fenómeno de violencia en las comunidades virtuales.

Ordónez y Prado (2019), encontraron en una población de 983 estudiantes de edades entre 10 y 15 años, que un 28% de estudiantes fueron víctimas de violencia escolar, 21% fueron víctimas de acoso escolar tradicional y un 4% fueron víctimas de ciberbullying, encontrándose además que el 3% del alumnado fue víctima de acoso escolar tradicional y virtual. Sin embargo, Cardozo, Dubini y Lorenzino (2017) en un estudio comparativo entre los dos fenómenos en escuelas públicas y privadas, no encontraron diferencias entre ambos, pues los dos se presentaron de igual forma y en edades escolares tempranas (nivel de educación básica). Así mismo, tampoco hubo diferencias entre hombres y mujeres ni entre los contextos públicos y privados.

Igualmente, Redondo, Luzardo, García e Inglés (2017), indican que un 27,5% de una muestra de estudiantes de nivel universitario ha sido acosada alguna vez a través del teléfono celular

e Internet. Por lo tanto, el ciberbullying es un fenómeno que no discrimina edades, sexo, o posición socioeconómica, es generalizado y se presenta en todos los contextos educativos en mayor o menor intensidad, representado un problema recurrente y que es prioritario atender.

El ciberbullying, es una nueva representación del acoso tradicional con sus características antes mencionadas (que se da entre pares, reiterado, con intencionalidad de dañar y una desigualdad de fuerzas que le impiden a la víctima defenderse), aunque presenta manifestaciones concretas y diferentes sin tener claro un espacio y tiempo determinado. La necesidad de estudiarlo como un fenómeno independiente precisamente nace de estas dos diferencias que son clave para entenderlo, pues los estudios indican que parece ser un problema mucho mayor que el acoso tradicional.

Frente al desarrollo de las investigaciones de la línea del ciberacoso, el objetivo general de la presente investigación es conocer si existe asociación significativa entre las variables ciberacoso y habilidades digitales para la ciber-convivencia, así como describir la brecha digital y roles de participación en ciberacoso. El objetivo permitirá contestar a las preguntas de investigación: ¿los estudiantes se sitúan en la brecha digital?, ¿cuentan con habilidades digitales que les permitan hacer uso adecuado de la red?; ¿existe una relación entre la adquisición de habilidades digitales y su participación en el acoso escolar cibernético?

MÉTODO

La investigación es cuantitativa, con estudio descriptivo-correlacional y diseño no experimental.

Objetivos

General: Conocer si existen asociación significativa entre la variable ciberacoso y habilidades digitales para la ciber-convivencia, así como describir la brecha digital y roles de participación en ciberacoso.

Específicos:

Conocer la frecuencia de los lugares en los que el estudiante se conecta a internet, el tiempo de conexión, así como las redes sociales usadas.

Conocer la frecuencia de participación en los roles de acosador, victima y observador en acoso escolar cibernético.

Conocer si existen asociaciones significativas entre las variables ciberacoso y habilidades digitales para la ciber-convivencia, en los tres diferentes roles de participación víctima, victimario y observador.

Participantes

El universo de estudio se conformó de nueve planteles del nivel medio superior de una Universidad pública del Estado de México. De acuerdo, a los datos disponibles en el momento de realizar la investigación (ciclo escolar 2019), existían 16,127 estudiantes en nivel medio superior, distribuidos en nueve planteles alrededor de todo el Estado.

Para el muestreo se utilizó la siguiente fórmula:

$(n=Z^2\ pq\ N) / (\ NE^2 + Z^2\ pq)$

Donde: n= tamaño de la muestra; Z= nivel de confianza (2.575= .99); p= variabilidad positiva (0.5); q= variabilidad negativa (0.5); N= tamaño de la población; E= error (0.05).

Obteniéndose así una muestra de 637 sujetos que después fueron distribuidos en estratos con la intención de tener una mayor representatividad por plantel, género, turno y semestre. Para la selección de los participantes, se realizó un muestreo aleatorio simple con base en las listas oficiales de los estudiantes inscritos en cada uno de los semestres.

En lo que respecta al sexo, participaron 351 (55.1%) mujeres y 286 hombres 44.9% hombres, con rango de edad entre 14 y 23 años (un único alumno con dicha edad) predominando los 16 y 17 años (32.7% y 30.6% respectivamente),

En cuando al semestre, se observa un ligero descenso en los estudiantes conforme van transitando por la institución (segundo semestre 38.9%; cuarto semestre 34.1% y quinto semestre 27.0%) lo cual es resultado natural del comportamiento de la matrícula de la institución. En síntesis, se tiene un grupo sui generis que representa a la población a estudiar aportando una mayor objetividad al estudio.

Instrumentos

Se utilizó el instrumento Cuestionario de evaluación de brecha digital, ciberacoso y habilidades digitales (Autores, 2016) que consta de tres factores: Brecha digital, ciberacoso y habilidades digitales para la ciberconvivencia.

Para su construcción utilizó la clasificación propuesta por Galperín (2017) sobre brecha digital, la clasificación del Programa de la Secretaría de Educación Pública del Estado de México sobre Habilidades digitales para todos (HDT, 2012) y la caracterización del ciberacoso de Kawalski, Limber y Agatston (2010).

Con respecto a la validez, se realizó una validación por Juicio de Expertos. Los jueces que participaron en esta validación fueron cinco especialistas en violencia escolar y habilidades digitales (procedentes de varios países), quienes aportaron una serie de observaciones que se

recuperaron para la mejora del instrumento, con base en su jueceo se calculó el índice de acuerdos a través del coeficiente *V de Aiken*, obteniéndose para cada uno de los reactivos un índice de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia superior al .80.

Para corroborar la confiabilidad se llevó a cabo un pilotaje en 6 planteles externos a los de la muestra, todos ellos de la ciudad de Toluca y pertenecientes al nivel medio con una muestra total de 200 estudiantes, aplicando la prueba Alfa de Cronbrach obteniendo un coeficiente general de $\alpha = 0.95$, y para cada factor de 0.96 (brecha digital), 0.97 (Ciberacoso) y 0.91 (Habilidades digitales para la ciberconvivencia).

Con todo ello, la estructura final del instrumento fue la siguiente:

Tabla 1.
Estructura del instrumento

Factor	Subfactores	Número de Ítems	Objetivo
Brecha digital	Conexión a internet, lugar y tiempo de conexión, dispositivos electrónicos y Redes sociales utilizadas	5	Medir las posibilidades de acceso a internet de los participantes
Ciberacoso	Roles de participación como Víctima, Victimario y observador en: Insultos cibernéticos; Hostigamiento cibernético; Denigración; Suplantación de identidad; Desvelamiento y sonsacamiento; Exclusión cibernética; Ciber-persecución; Paliza feliz, Juego sucio y otras formas de violencia.	93	Medir la participación de los estudiantes en casos de ciberacoso en sus tres roles (victima, victimario y observador)
Habilidades digitales para la ciber-convivencia	Selección de información y conocimiento; Creatividad, Comunicación y colaboración; Ciudadanía digital	54	Medir el uso de las habilidades digitales necesarias para una adecuada ciberconvicencia

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se describe con mayor detalle cada uno de los factores del instrumento utilizado.

Factor 1: Brecha digital.

Esta parte incluye cinco sub-factores:

1.- Acceso a internet: se trata de conocer si los estudiantes cuentan o no con el servicio de internet, por lo que se utilizó una escala nominal con dos opciones (si y no)

2.-Lugar donde conexión. Mide los lugares en donde se conectan los participantes, con respuestas de escala Likert con cinco niveles (Nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre)

3.- Tiempo diario de conexión. Mide el número de horas que pasan conectados a internet con cuatro opciones de respuesta: de 1 a 3 horas, de 3 a 6 horas, de 6 a 9 horas y 9 horas o más.

4.- Dispositivos que utilizan para navegar. Se indaga cuáles son los dispositivos desde los que acceden a internet con respuestas de escala Likert con cinco niveles (Nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre)

5.- Redes sociales más utilizadas. Contiene cinco opciones con las redes sociales que son más utilizadas por parte de los jóvenes, así como una pregunta abierta que permite indicar si hacen uso de otra red que no sea la mas popular.

Factor 2: Ciberacoso

Se mide la frecuencia de ocurrencia de las conductas de agresión cibernética, en jóvenes entre 15 y 23 años, se conforma por 93 reactivos, con respuestas de escala Likert de cinco niveles (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre.)

Mide la participación de los estudiantes en los tres roles identificados por Olweus (2006): Acosador, víctima y observador.

En cuanto a los sub-factores que se miden, estos son los siguientes:

1.- Insultos cibernéticos (12 reactivos), son peleas acaloradas y públicas (en ambientes virtuales).

2.- Denigración (12 reactivos), distribución de información falsa, chismes o señalamientos despectivos, a través de TIC.

3.- Suplantación de identidad (12 reactivos), se accede al perfil de la víctima, o se crea un perfil falso para hacerse pasar por la víctima, dirigiendo agresiones a otras personas.

4.- Paliza Feliz (12 reactivos), grabar a la víctima mientras está sufriendo alguna agresión física o burlas, el video se distribuye a través de dispositivos electrónicos y entornos en línea.

5.- Sonsacamiento y desvelamiento, (12 reactivos), el agresor engaña a la víctima para obtener y difundir información vergonzosa y comprometedora.

6.- Exclusión cibernética (12 reactivos), se ignora a la víctima al no dar respuesta a sus publicaciones, es eliminado o bloqueado de redes sociales o mensajería instantánea.

7.- Juego Sucio (seis reactivos), enviar a través de dispositivos electrónicos y entornos en línea, contenido erótico o sexual que la propia víctima hace (a solicitud del agresor), ocurre entre pares.

8.- Ciberpersecución (seis reactivos), son conductas violentas, intimidades y persistentes con en ambientes virtuales.

9.- Hostigamiento cibernético (seis reactivos), enviar mensajes persistentemente para hostigar a la víctima (generalmente no violentos).

10.- Otras formas de violencia. (1 reactivo) Esta es una pregunta abierta para que los estudiantes escribieran alguna otra forma que consideraran como manifestación de ciberacoso diferentes a las ya descritas.

Factor 3: Habilidades para la ciber-convivencia

Mide el uso de los estudiantes de las diferentes habilidades digitales necesarias para una adecuada convivencia por parte de los usuarios del ciberespacio. Se conforma de 54 reactivos que miden la respuesta del alumnado con base en una escala Likert cinco niveles (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre).

Tiene cuatro sub-factores que se describen a continuación.

1.- Selección de información y conocimiento. Sabe buscar y encontrar información viable y certera diferenciando entre lo que es falso y lo que no y reconoce las páginas que contienen datos que no son científicos.

2.- Creatividad. Utiliza la red para generar productos originales, así como experimentar con el uso de nuevas aplicaciones.

3.- Comunicación y colaboración. Socializa de forma adecuada, sin malas conductas respetando las normas para la comunicación en línea y colabora de forma adecuada con el resto de los cibernautas.

4.- Ciudadanía digital. Utiliza la red para realizar acciones para el bienestar social (participación en Organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, difunde contenidos de interés público, apoya fundaciones, etc.) y crea contenidos para generar soluciones a problemas específicos de su comunidad.

En síntesis, el instrumento utilizado fue confiable y válido, debido a que se realizaron los procedimientos para asegurar que los datos obtenidos fueran lo más objetivos posibles,

permitiendo medir los tres factores y correlacionarlos entre sí (ciberacoso y habilidades digitales para la ciber-convivencia)

Procedimiento

Se presentó el proyecto a los planteles participantes, se les informó de los objetivos del estudio solicitando su participación voluntaria. Se acordó con las autoridades los días y horarios de la aplicación, solicitando la autorización y consentimiento informado a los padres del alumnado participantes ya que en su mayoría son menores de edad.

La aplicación se realizó en dos sesiones, cada una de ellas con tiempo aproximado de 60 minutos, en aulas con ventilación e iluminación adecuadas. El instrumentó se aplicó en línea, por lo que se asistió a aulas de cómputo de cada plantel, donde estuvieron presentes los aplicadores, un orientador y un profesor del grupo. Los aplicadores notificaron al alumnado de los objetivos de la investigación, sobre su participación voluntaria y de la confidencialidad de la información proporcionada, lo que se realizó sin incidencias.

Las respuestas de los participantes se exportaron en automático a un archivo en el programa Excel y de allí a una base de datos del programa estadístico SPSS versión 20.0.

Análisis de Resultados

Las pruebas estadísticas que se utilizaron para dar cumplimiento al objetivo general del estudio fueron las siguientes:

a) Análisis de frecuencias para el factor de brecha digital, analizando la frecuencia para: Lugares en los que los estudiantes se conectan a internet; tiempo de conexión; redes sociales usadas.

b) Análisis de frecuencia para el factor acoso escolar cibernético, identificando la frecuencia de participación en los roles de acosador, victima y observador

c) Análisis de la frecuencia de las habilidades digitales para la ciber-convivencia (selección de la información; creatividad; comunicación y colaboración; ciudadanía digital) del alumnado participante.

d) Correlaciones entre las dos variables: ciberacoso y habilidades digitales para la ciber-convivencia a través de la prueba de Rho de Pearson, en los tres diferentes roles de participación víctima, victimario y observador.

Resultados

Se presentan a continuación los hallazgos obtenidos en el estudio, derivados del objetivo general y las preguntas de investigación.

Brecha digital

El interés de este apartado es conocer el acceso que tiene el alumnado a la tecnología a través del uso y acceso a internet, describiendo sí cuentan o no con el servicio de internet, así como los lugares en los que tienen acceso, los dispositivos con los que se conectan a la red, así como el tiempo que pasan navegando cotidianamente y las redes sociales que emplean.

Tabla 2. *Lugares en los que los estudiantes se conectan a internet*

Lugar de conexión	Siempre *(n)*	Casi siempre *(n)*	Algunas veces *(n)*	Casi nunca *(n)*	Nunca *(n)*	Total (N)
Casa	623	14	0	0	0	637
Escuela	637	0	0	0	0	637
Espacio público (red gratuita)	123	98	165	98	153	637
Cibercafé	0	3	148	256	230	637

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2, se identifica que el 100% del alumnado manifestó contar con acceso a internet, siendo los lugares de conexión de mayor frecuencia en primer sitio la escuela (100%), seguido de la casa (98%) y en tercer lugar se encuentra el uso de espacios públicos como aquellos que cuentan con red gratuita 35% (los usan siempre 19% y casi siempre 15.%) El espacio menos popular para conectarse a internet es el Cibercafé, pues el 36% (230) afirma que nunca se conecta en estos sitios.

A continuación, en la tabla 3, se muestran las respuestas que dio el alumnado con respecto al tiempo que están conectados cotidianamente.

Tabla 3. *Tiempo de Conexión*

Tiempo de conexión (Al día)	*f*	*%*
De 1 a 3 horas	135	21.2
De 3 a 6 horas	345	54.2
De 6 a 9 horas	98	15.4
Más de 9 horas	59	9.3
Total	637	100

Fuente: Elaboración Propia

El segundo resultado, describe el tiempo diario que el alumnado pasa dentro del ciberespacio, encontrándose que la mitad de los participantes (54%) indican pasar un tiempo cotidiano entre 3 y 6 horas, mientras que un 9% de los participantes lo hace más de 9 horas al día (Ver tabla 3).

El tercer resultado descrito en la tabla 4, señala los dispositivos que los participantes suelen usar para acceder al mundo virtual.

Tabla 4. *Dispositivos con los que se conectan a internet*

Dispositivos utilizados	Siempre *(n)*	Casi siempre *(n)*	Algunas veces *(n)*	Casi nunca *(n)*	Nunca *(n)*	Total *(N)*
Computadora	267	231	134	5	0	637
Teléfono	459	102	43	33	0	637
iPad o tableta	89	132	156	178	82	637
Consola de video	98	124	158	125	132	637
Televisión	102	184	196	150	5	637

Fuente: Elaboración propia

Se identificó que nueve de cada diez cuenta con un celular inteligente que le permite acceder a internet (88.1%), también se aprecia que el 20,7% jamás se ha conectado través de las consolas y el 12,9% nunca ha usado tabletas o IPad para acceder a internet.

A continuación, se muestran los resultados que señalan las Redes Sociales que utilizan más los estudiantes de bachillerato. En este caso los alumnos contestaron lo descrito en la tabla 5.

Tabla 5.
Redes Sociales más utilizadas

Redes sociales utilizadas	*f*	*%*
Facebook	637	100
Twitter	622	97.6
WhatsApp	637	100
Messenger	630	98.9
YouTube	637	100
Otras	145	22.8

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la tabla 5 indican que Facebook, WhatsApp y YouTube, son las redes sociales que usan todos los participantes (100%), seguida de Messenger (98.9%) y Twitter con un 97.6%. Un 22.8% manifestó que es partícipe de otras como: Pinterest con 86 respuestas, Instagram con 98, LinkedIn, 43, Snapchat y Tinder, ambas con 35 respuestas.

Ciberbullying

A continuación, se describen los resultados que muestran el porcentaje de alumnos que admiten participar como acosadores, observadores, o víctimas en acoso escolar cibernético (tabla 6), así como las acciones que desempeñan los alumnos cuando observan conductas de acoso cibernético (tabla 7).

Tabla 6. *Porcentaje de estudiantes que participan en ciberbullying (tres diferentes roles).*

Tipo de Rol	Respuesta Si		Respuesta No		*Total*	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Observador	174	27.3	463	72.6	637	100
Víctima	5	0.8	634	99.1	637	100
Agresor	3	0.5	632	99.4	637	100

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la mayoría del alumnado (71%) no se ha involucrado en episodios de acoso escolar cibernético, el 29% (182 alumnos) afirmó haber tenido algún tipo de exposición a episodios de acoso escolar cibernético. De ellos cinco indicaron haber sido víctima directa de agresiones, tres de ellos se declaran victimarios y 174 como espectadores (Tabla 6).

En la tabla 7, se muestran las acciones que el alumnado que desempeña el rol de observador reconoce realizar durante los episodios de acoso escolar cibernético.

Tabla 7. *Acciones de los observadores*

Tipo de reacción	*n*	%
Solo lo comparte	56	32.0
Comparte y se burla	75	43.0
Solo se burla	24	14.0
Defiende a la víctima	7	4.0
No se involucra	12	7.0
Total	174	100

Fuente: Elaboración propia

Se observa en la tabla 7 que la mayoría de los alumnos espectadores (89%) realizan alguna acción negativa hacia la víctima como: compartir información que afecta a la víctima y burlas (43%), solo comparten la información (32%) y únicamente se burlan de la víctima (14%), se identificó que 12 alumnos no se involucran con acciones específicas como compartir, burlarse, o defender a la víctima y siete alumnos defienden a la víctima (4%).

Habilidades digitales para la ciber-convivencia

A continuación, se describen los resultados del factor: habilidades digitales para la ciber-convivencia del instrumento aplicado al alumnado.

En la tabla 8, se muestra la frecuencia de las habilidades digitales que el alumnado acepta tener, describiéndolas a través de la selección de la información; creatividad; comunicación y colaboración; ciudadanía digital.

Tabla 8. *Frecuencias de habilidades digitales por parte de los estudiantes*

Tipo de Habilidad digital	Siempre *(n)*	Casi siempre *(n)*	Algunas veces *(n)*	Casi nunca *(n)*	Nunca *(n)*	Total (N)
Selección de información y conocimiento	45	144	289	137	22	637
Creatividad	74	169	240	122	32	637
Comunicación y colaboración	45	127	288	140	37	637
Ciudadanía digital	82	216	240	73	26	637

Fuente: Elaboración propia

Los resultados descritos en la tabla 8 señalan que la habilidad que el alumnado reporta usar más es la Ciudadanía digital 47% (de allí 13% reportan usarla siempre y 34% casi siempre), seguida por la habilidad digital denominada creatividad 39% (12% señala usarla siempre y el 27% usarla casi siempre).

Relación de las habilidades digitales con la participación de los estudiantes en el ciberbullying.

A continuación, en la tabla 9 se presentan los resultados del análisis de las correlaciones con los tres roles analizados mediante la prueba de *Rho* de Pearson (*r*). Se correlacionó cada uno de los sub-factores que corresponden al factor habilidades digitales para la ciber-convivencia, con cada uno de los roles de participación en ciberacoso (rol de víctima, victimario y observador).

Tabla 9. *Relación entre habilidades digitales para ciber-convivencia y rol de participación en ciberacoso.*

HABILIDADES DIGITALES PARA LA CIBER-CONVIVENCIA	**CORRELACIÓN**	**ROLES DE PARTICIPACIÓN**		
		Victima	Victimario	Observador
SELECCIÓN DE INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO	*r*	.112**	.130**	.198**
	Sig.(bilateral)	.005	.001	.000
	N	637	637	637
CREATIVIDAD	*R*	.117**	.122**	.272**
	Sig. (bilateral)	.003	.002	.000
	N	637	637	637
COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN	*R*	.133**	.171**	.236**
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.000

	N	637	637	637
CIUDADANÍA DIGITAL	*R*	.005	.032	.169**
	Sig. (bilateral)	.908	.424	.000
	N	637	637	637

** Correlación significativa.
Fuente: Elaboración propia

En general los resultados de la tabla 9, demuestran que las asociaciones de rol de participación con las habilidades digitales con la ciber-convivencia aunque son significativas, son débiles y positivas. Con respecto a las víctimas, victimarios y observadores, ninguna asociación supera una correlación de *r*= .30, indicando debilidad en la asociación entre las variables estudiadas.

De todas las asociaciones calculadas, es la del perfil de Observador el rol que muestra una asociación más fuerte con las habilidades digitales para la ciber-convivencia, es decir mientras más participa como observador, mayor son sus habilidades en: creatividad; comunicación y colaboración; selección de información y conocimiento.

Discusiones

El principal objetivo de este trabajo fue conocer si existen asociación significativa entre la variable ciberacoso y habilidades digitales para la ciber-convivencia, así como describir la brecha digital y roles de participación en ciberacoso.

Los resultados demuestran que el alumnado es internauta asiduo sin dificultad de conexión, por lo que tienen una brecha digital de primer nivel mínima (acceso físico y material a internet), ya que cuentan con acceso a internet principalmente en la escuela a través de un teléfono celular inteligente y/o computadora, teniendo acceso el total de los participantes a redes sociales como Facebook, YouTube, WhatsApp. El que se haya superado la brecha digital en su primer nivel, debido principalmente al acceso que les ofrece la institución escolar para acceder al internet, evidencia datos que no son sorprendentes ya que como se ha reportado recientemente en otras investigaciones, el acceso a la educación es un factor determinante en la superación de la brecha digital (Van Deursen y Van Dijik, 2019), resultados que se explican debido a que más de la mitad de los hogares en México no tiene acceso a internet, por lo que la mayoría de los jóvenes buscan el acceso fuera de su hogar siendo el plantel educativo el principal acceso de forma gratuita, (OECD, 2019b).

A cerca del tiempo de conexión, se considera a los participantes como cibernautas asiduos, ya que dedican gran parte de su tiempo al ambiente virtual, accediendo primordialmente a través de su teléfono celular inteligente, lo que no es extraño, ya que conforme lo reportado es un medio que se transporta fácilmente, apoyando y facilitando muchas tareas de la vida cotidiana, brindando acceso a la tecnología y comunicación (Sha, Sariyska, Riedl, Lachmann y Montag 2019). Los datos generados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía

(INEGI, 2019) indican que en México nueve de cada diez personas cuentan con un celular inteligente que le permite acceder a internet.

Aunque el celular es el medio que más usan los estudiantes para conectarse, se identificó que en general se conectan haciendo uso de múltiples dispositivos, siendo las consolas y las tabletas los menos populares, esto último se puede explicar debido al costo de dichos dispositivos, siendo en comparación los de mayor accesibilidad los celulares inteligentes.

Los resultados también indican que Facebook y WhatsApp son las redes sociales por excelencia, resultados esperados ya que se ha reportado consistentemente que son las redes sociales que más se usan (Saleem y Mengyan 2017) y a pesar de que el uso de algunas de ellas están sujetas a la mayoría de edad, se conoce que han sido de gran utilidad en la gestión de ayuda a la población en casos socialmente relevantes por la rapidez con la que la información se comparte (Bhuvana y Aram, 2019).

En lo relativo al acoso escolar cibernético, se identificó que un porcentaje muy bajo de estudiantes se involucran en estos episodios cinco alumnos indicaron haber sido víctima directa de agresiones y tres se declaran victimarios, 174 espectadores y la gran mayoría no participa, roles que coinciden con lo reportado por especialistas en el área (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2016; Garaigordobil, 2017). Aunque en principio estos datos parecieran alentadores realmente no lo son en su totalidad, debido a que el papel de observador en acoso escolar cibernético, es altamente dañino en el ciclo de la violencia, aunque ellos no son los causantes directos de las agresiones, si suelen reproducir esta violencia al compartir las diferentes publicaciones, causando un impacto exponencial para las víctimas.

Con respecto a las acciones que realizar el alumnado que participa como observador, se identificó que doce alumnos no se involucran con comportamientos específicos como: compartir vídeos, burlarse, o defender a la víctima, siete alumnos defienden a la víctima (4%) tiene una conducta prosocial. El alumnado que desempeña el rol de observador contribuye indirectamente con el acosador, teniendo probabilidad de convertirse en sus secuaces sin que éstos puedan tener una intención de serlo. El rol de observador es un papel activo ya que reproducen la violencia, información relevante ya que como se ha demostrado en otros estudios, el alumnado con dicho rol presenta conducta antisocial además de utilizar estrategias agresivas para resolver conflictos (Garaigordobil, 2017).

En lo concerniente a la participación del alumnado en acoso escolar cibernético, llama la atención que los estudiantes implicados utilizan los conocimientos de la tecnología para violentar a otros, lo que describe una problemática también de corte axiológico, es decir, el juicio de valor y los valores del alumnado que participan en este tipo de acoso los estarían guiando a la justificación de la violencia al momento de relacionarse entre sí en un mundo virtual, lo que se ha identificado también en acoso escolar tradicional (Autores, 2017), dichos juicios de valor se asocian a distorsiones cognitivas que les llevan a identificar como única

solución a las problemáticas cotidianas el uso de la agresión (Autores, 2020), juicios de valor que no están relacionados con una ciber-convivencia armónica sino más bien, con un uso violento de la tecnología, lo cual es un reflejo de la sociedad actual en general y de otros múltiples factores asociados al ciberacoso .

Referente a la tercer variable estudiada habilidades digitales, se advierte que la mayoría de los jóvenes pertenecientes a la muestran, tienen conocimiento sobre el uso de las habilidades digitales que los vuelven competentes a la hora de desenvolverse en Internet; sin embargo, no se llegan a implementar dichas habilidades al momento de estar inmersos en los entornos virtuales, de hecho la mayoría de los estudiantes carecen de ella, por lo que no son ciudadanos digitales, es decir, son cibernautas que no son responsables con el entorno virtual, por lo que no tienen una convivencia armónica y tampoco un cuidado personal y de los demás a través de diferentes acciones que fomenten la armonía y seguridad en esta clase de ambientes (Autores, 2019; SEP, 2012), datos congruentes con lo reportado en otras investigaciones y los sitúan en mayor riesgo de ciberacoso (Autores, et al., 2019). Por lo que, los resultados estarían señalando que el alumnado participante tiene una brecha digital de segundo nivel, es decir, no tienen habilidades digitales y tampoco habilidades que les permitan hacer un buen uso del acceso a internet (Van Deursen y Solis, 2018).

Resumiendo, resulta necesario y urgente enseñar al alumnado de bachillerato, habilidades relacionadas con la ciudadanía digital como son: responsabilidad social en el uso de la red, protección de datos personales propios y ajenos, reconocimiento del otro como un ciudadano digital, fomento de acciones en beneficio del ambiente virtual en cuestiones de comunicación y colaboración.

Derivado de los resultados del estudio surgen varias propuestas para futuras investigaciones, se sugiere identificar la asociación entre acoso escolar cibernético (ciberbullying) con el acoso escolar tradicional (bullying), lo que permitirá identificar la estabilidad del comportamiento violento en diferentes contextos, identificando también la estabilidad o no de los roles de participación.

Derivado también de los resultados de la investigación, sería importante también investigar la asociación entre el uso adictivo de Facebook, WhatsApp y los celulares inteligentes entre estudiantes de nivel medio superior y superior, ya que recientemente se ha demostrado la conexión en esta triada (Sha, Sariyska, Riedl, Lachmann y Montag 2019).

En vista de que no se puede ignorar el contexto en el que viven los jóvenes hoy en día y dado que la violencia se está representando igualmente en otros ambientes de convivencia, como lo son la escuela, la familia, o el ciberespacio, es conveniente conocer si existe una conexión de la participación en ciberbullying con otros tipos de violencia como violencia en el noviazgo, con el profesorado y en momentos de ocio, lo que permitirá tener más información dirigida al diseño de políticas públicas encaminadas a la prevención y protección.

Finalmente, se asume que una de las limitantes de esta investigación fue que no se consideró el estudio de otras dimensiones que conforme la OECD (2019b) deben considerarse en la investigación del tema ya que afectan al acceso y uso de las tecnologías, como son: acceso a educación, habilidades digitales, estatus social, cultural y económico, equilibrio entre trabajo y vida personal, acceso a salud y bienestar social, conexión social, compromiso cívico, seguridad persona, calidad ambiental y vivienda.

Conclusiones

Derivado de cada uno de los objetivos planteados, se concluye que el alumnado tiene una brecha digital de primer nivel mínima, ya que la totalidad de los participantes tiene acceso a internet en su casa y en las instituciones educativas a las que asisten a estudiar, la mitad de los participantes invierten de tres a seis horas navegando en internet, y las redes sociales que usan el total de participantes es YouTube, WhatsApp y Facebook.

La segunda conclusión refiere que la gran mayoría del alumnado, es decir, siete de cada diez alumnos, no se involucra en situaciones de acoso escolar cibernético, tres de cada diez ha participado con algún tipo de rol víctima, victimario u observador, de ellos el rol con el que más participan es como observador.

La tercera conclusión del estudio identifica que existe asociación significativa pero todas débiles entre los roles de participación en acoso escolar cibernético, como víctima, victimario u observador. El rol de observador es el que muestra asociación con habilidades digitales para la ciber-convivencia: creatividad, Comunicación y colaboración; selección de información y conocimiento.

Derivado del objetivo general del estudio se concluye que la brecha digital de segundo nivel no se ha superado, ya que el alumnado que participa con el rol de víctima, victimario u observador carecen de habilidades para la ciber-convivencia, es decir, no cuentan con las habilidades digitales necesarias para una adecuada convivencia por parte de los usuarios del ciberespacio, por lo que no usan la red para generar productos originales, así como experimentar con el uso de nuevas aplicaciones (creatividad). Tampoco socializan de forma adecuada, no respetan las normas para la comunicación en línea y no colaboran de forma adecuada con el resto de los cibernautas (Comunicación y colaboración), tampoco usan la red para realizar acciones para el bienestar social creando contenidos para generar soluciones a problemas específicos de la comunidad (Ciudadanía digital).

Referencias bibliográficas

Autores (2020). Se omiten datos para proteger identidad durante la evaluación

Autores (2015). Se omiten datos para proteger identidad durante la evaluación

Autores (2019). Se omiten datos para proteger identidad durante la evaluación

Autores (2017). Se omiten datos para proteger identidad durante la evaluación

Autores (2016). Se omiten datos para proteger identidad durante la evaluación

Aftab, P. (2007). Internet con los menores riesgos. Guía práctica para madres y padres. México: Edex. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=385656

Aguirre, G. y Ruiz, R. (2012). Competencias digitales y docencia. Innovación Educativa, 12 (59), 121-141. http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v12n59/v12n59a9.pdf

Baldry, A., Farrington, D.P., Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behavior. Psicología Educativa, 22 (1), 19-26. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.001.

Bhuvana, N. I. Aram, A. (2019). Facebook And Whatsapp As Disaster Management Tools During The Chennai, India Floods Of 2015. International Journal Of Disaster Risk Reduction, 39, 101-135. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2019.101135

Cardozo, G., Dubini, P. y Lorenzino, L. (2017). Bullying y ciberbullying: un estudio comparativo con adolescentes escolarizados. Revista Mexicana de Psicología, 34 (2), 101-109. https://www.redalyc.org/pdf/2430/243057743003.pdf

Eco, H. (2010). De internet a Gutenberg. En J. Moragas (Ed). La comunicación: De los orígenes a internet (49-64). Barcelona: Gedisa.

Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. Psicoperspectivas,18 (1),1-14. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Galperín, H. (2017). Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. Montevideo: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860

Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. Psychosocial Intervention, 26 (1), 47-54. http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002 1132-0559

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). Disponible en: https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019

Escuder, S. (2019). Regionalización de la brecha digital. Desarrollo de la infraestructura de las TIC en Latinoamérica y Uruguay. Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad, 9 (17),1-23. http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a9n17.356

Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). Cyber Bullyng. El acoso escolar en la era digital. España: Desclée De Brouwer S.A. https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433023988.pdf

Majó, J. (2010). Evolución de las tecnologías de la comunicación. En J. Moragas (Ed). La comunicación: De los orígenes a internet (65-90). Barcelona: Gedisa, España.

Martínez. A. (2011). Desarrollo de habilidades digitales. Guía Metodológica. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. https://www2.aefcm.gob.mx/petc/archivos-documentos-rectores/guia_habilidades_digitales.pdf

Mcluhan, M. (1996). Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós.

Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenazas entre escolares (2da edición). España: Ediciones Morata.

Ordóñez, M y Prado K. (2019). Bullying y cyberbullying escolar en niños y jóvenes adolescentes: un estudio de caso. Maskana, 10, (2) 32–41. https://doi.org/10.18537/mskn.10.02.04

Organisation for Economic Co-operation and Development, OCDE (2019a). The role of education and skills in bridging the digital gender divide evidence from apec economies. Chile: OECD Publishing. https://www.oecd.org/sti/education-and-skills-in-bridging-the-digital-gender-divide-evidence-from-apec.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development, OCDE (2019b). How´s life in the Digital age?. Opportunities and Risks of the Digital Transformation for people´s well-being. Paris: OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264311800-en

Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J. (2008). Cyberbullyng. Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy, 2 (8) 183-192. https://www.redalyc.org/pdf/560/56080204.pdf

Redondo, J., Luzardo, M., García, K. L. e Inglés C. (2017). Impacto psicológico del ciberbullying en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8 (2) 458-478. https://doi.org/10.21501/22161201.2061

Saleem A. and Mengyan, M. (2017). A tale of four platforms: motivations and uses of Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat among college students?. Social Media plus Society, 1, 1–13. https://doi.org/10.1177/2056305117691544

Secretaría de Educación Pública (2012). Programa. Habilidades digitales para todos. México: Secretaría de Educación Pública. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/5/images/LB%20HDT.pdf

Sha, P., Sariyska,R., Riedl, R., Lachmann, B., Montag, Ch. (2019). Linking Internet Communication and Smartphone Use Disorder by taking a closer look at the Facebook and WhatsApp applications. Addictive Behaviors Reports,9, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2018.100148.

Willard, N. (2006). A parent's guide to Cyber Bullying. Washington, DC: Center for Safe and Responsible Internet Use.

Van Deursen A. and Van Dijik, J. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. New media and society, 21 (2), 354-375. https://doi.org/10.1177/1461444818797082

Van Deursen and Solis, L. (2018). First and second level digital divides in Cuba: Differences in internet motivation, access, skills and usage. First Monday, 23 (8), 1-14. https://doi.org/10.5210/fm.v23i8.8258

ACERCA DE LOS AUTORES

Tania Morales Reynoso, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Investigador de Tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: violencia virtual y ciberbullying, innovación educativa, TICs y Educación. Líder del Cuerpo Académico de Psicología y Educación, forma parte del Consejo Asesor para el Observatorio de convivencia escolar, de la Secretaría de Educación Pública del Estado de México.

Brenda Mendoza González, doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, Pos Doctora por la UNAM. Investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: Convivencia escolar, violencia escolar, maltrato infantil, programas de intervención para prevenir conductas de riesgo. Asesora de gobiernos municipales, estatales y federal en su línea de investigación.

Aristeo Santos López, doctor en Educación y administración por la USP, Brasil. Profesor de tiempo completo en la universidad Autónoma del Estado de México desde 1982. Asignado al posgrado y licenciatura en psicología. Posdoctorado en administración por la USP, Brasil, Maestroen Administración, Licenciado en psicología por la UAEMex. Profesor en doctorado en psicología (Conacyt) y doctorado en ciencias políticas y sociales (Conacyt, con competencia internacional). Responsable de línea de investigación sobre trabajo y enfermedad. Convivencia y violencia en las organizaciones. Internacionalización de la educación.

Propuesta de flexibilización de la ruta curricular de la licenciatura en Química. Un análisis de los elementos del plan de estudio
Proposal for relaxation of the curricular route of chemistry. An analysis of the elements of the study plan

Luis Ángel Aguilar Carrasco[1]

Adriana González Martínez[2]

Resumen: Se revisa la malla curricular de los programas de química de diferentes universidades de México, con el fin de conocer su estructura y proponer un diseño curricular flexible para estudiantes que estudian esta carrera en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Palabras Clave: flexibilidad, química, curricular, programas de estudio

Abstract: The curriculum of the chemistry programs of different universities in Mexico is reviewed in order to know their structure and propose a flexible curriculum design for students studying this career at the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Keywords: flexibility, chemistry, curriculum, study programs.

Recepción: 19 de abril de 2021

Aceptación: 20 de diciembre de 2021

Forma de citar: Aguilar, L. y González, A. (2021). Propuesta de flexibilización de la ruta curricular de la licenciatura en Química. Un análisis de los elementos del plan de estudio. *Voces de la educación 6(12)*, pp. 45-64.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, email: qluis82@gmail.com

[2] Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, email: adi.gmar@yahoo.com.mx

Propuesta de flexibilización de la ruta curricular de la licenciatura en Química. Un análisis de los elementos del plan de estudio

Introducción

La flexibilidad curricular permite al estudiante transitar a lo largo del plan de estudios de la carrera que ha elegido centrándose en aquellas áreas de especialización que le interesen o aquellas que considere contribuyen más a su perfil profesional, lo que impactará a posteriori en su éxito laboral. Cuando se hace una revisión a los programas de estudio de las licenciaturas en química del país (México), nos encontramos con que aún existen currículos rígidos o algunos presentan una flexibilidad parcial, lo que puede complicar entre otras cosas procesos como la movilidad académica dentro y fuera del país, dado que el alumno está sometido a una estructura rígida donde se deben cubrir requisitos de asignatura en asignatura para poder avanzar limitando la visión de su propio campo de estudio

Quizá uno de los principales problemas a los que se puede enfrentar el estudiante (en particular el de las carreras de ciencia) es el poco o nulo conocimiento que tienen en cuanto a dichas áreas, pues la formación básica y media superior del sistema educativo mexicano, únicamente concentra los temas generales del área en cuestión, con excepción quizá de aquellos subsistemas donde el estudiante tiene una formación de nivel técnico o una capacitación para el trabajo. Sin embargo, los alumnos de educación superior, es decir aquellos que han comenzado a estudiar la carrera de su elección deberían en primer término tener una visión general de los campos de especialización que la misma carrera les da, pero además de estos deberían tener la oportunidad de construir su propia ruta curricular.

No se trata de que los alumnos definan cómo se les evalúa o los tiempos en los que se hace entrega de evidencias de aprendizaje, se trata de poner a debate el hecho de que hablamos de estudiantes mayores de edad que en su vida diaria aprenden a tomar decisiones de adultos, por qué no pretender que hagan un ejercicio análogo en su vida académica, estas decisiones no las tomarían de forma aislada sino a partir de las habilidades y conocimientos con las que cuenta, apoyado por un sistema de gestión tutorial que realice un acompañamiento real que trasciende el mero hecho de construir fichas de datos del alumno.

La idea de incorporar una ruta curricular flexible para la Licenciatura en Química implica no solamente un reto ante las estructuras marcadas sino una innovación a la forma en la que hasta la fecha se continúan construyendo los planes y programas de estudio de licenciatura en México, para ello se realiza un análisis de distintas rutas curriculares de universidades del país que ofertan la Licenciatura en Química

Flexibilidad Curricular

De acuerdo con Londoño (2015) la flexibilidad curricular significa transformar medios, pensamientos y contenidos temáticos de los programas de estudio de la licenciatura, quizá en esta parte radica la complejidad de una propuesta en este sentido, el cambio de contenidos temáticos es sin lugar a duda el punto nodal de una revisión curricular, no obstante para lograr que esta sea exitosa, dependemos mucho de cómo se acople el trabajo docente y el cambio de paradigma de los participantes en un programa de estudios resulta trascendental para el éxito o fracaso de una nueva propuesta de ruta curricular.

Amieva (1996) describe a la flexibilidad como: La capacidad que posee o contempla un plan de estudios en lo que concierne a posibilidades de diversificación en atención a orientaciones o especializaciones de una carrera, de su adecuación a ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, y la incorporación de diferentes intereses y necesidades del estudiantado y del profesorado.

Basándonos en esta definición es posible decir que la flexibilidad curricular permitiría la incorporación de nuevas temáticas, aunado a lo anterior, plasmar en programas y planes de estudio el interés de los alumnos por una u otra asignatura, esto podría dar fortaleza a los programas educativos, es importante mencionar que existen una serie de ventajas y desventajas que presenta la implementación de este cambio de estructura en el currículo:

Ventajas

- Mediación del aprendizaje por parte del alumno
- Favorece el aprendizaje autónomo
- Especialización del estudiante en un área desde temprana formación
- Revisión de conceptos básicos afines a todas las asignaturas
- Existen asignaturas que se convierten en herramientas más que en requisitos
- Se potencializa el trabajo en equipo

Desventajas

- Carece de antecedentes
- Implica una redistribución de horas lo que no es bien visto por la planta docente
- Dificultad en la comprensión de temas avanzados
- Los niveles educativos anteriores no operan de la misma manera
- Requiere de la participación de docentes entre academias.
- Elimina los programas de acompañamiento estudiantil

No es posible asegurar que desde inicio la implementación de un programa flexible será sencillo, tal y como se ha descrito la primer atenuante que debe ser analizada es que no existen antecedentes claros sobre un programa flexible en enseñanza superior para programas de ciencia, si a esto aunamos que la enseñanza en educación básica y media superior opera a través de bloques que deben cubrirse ya sea por año o semestre y donde el alumno no puede avanzar más allá de lo que se marca en el plan de estudios, entenderemos que los alumnos se enfrentarán con un sistema totalmente nuevo que no conocen y la adaptación al mismo puede ser desfavorable en particular al momento de solicitar evidencias de aprendizaje y por ende de asignar la nota del curso e cuestión.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), un modelo curricular flexible requiere de una organización académica que tenga la capacidad de adaptarse a los cambios que se van a estar presentando en función de las demandas individuales de un conjunto de estudiantes e incluso en función de las necesidades de los académicos de acuerdo a cada uno de los grupos que atiendan, en este sentido la organización por academias se ve complementada con la idea de seccionar el cuerpo académico en subáreas o departamentos que compartan líneas de trabajo. Los requerimientos para llevar a cabo el modelo son los siguientes:

- Diseño curricular
- Constitución y funcionamiento de academias
- Sistema para la formación y habilitación docente.
- Sistema de créditos
- Sistema de tutorías
- Sistema de consulta sobre planes y programas de estudio
- Diseño de los planes de estudio por los alumnos
- Elaboración de programas
- 9. Vinculación intra e interinstitucional
- 10. Vinculación intersectorial y prácticas profesionales
- 11. Sistema de evaluación curricular, docente y del aprendizaje.

En base a esto ANUIES propone dividir el plan de estudios se divida en 6 grandes áreas

a) Formación general básica: Se refiere a las asignaturas que brindarán al alumno los elementos esenciales para formarse dentro del perfil que está estudiando, podemos decir que son las herramientas fundamentales que cada alumno debe dominar

b) Formación disciplinar: Son las asignaturas que brindaran al alumno los conocimientos específicos del área de estudio.

c) Formación interdisciplinar: Son asignaturas que contribuyen al perfil profesional y que pertenecen a otra área del conocimiento pero que aportan a la formación de los estudiantes

d) Perfiles profesionales graduados. Son las materias que todos los alumnos que cursan un programa de estudio deben de cubrir en la etapa final, estas materias podemos llamarlas de conocimientos avanzados

e) Perfiles profesionales alternos: Son asignaturas optativas, estas materias o son cursadas por todos los estudiantes, se trata de un catálogo de asignaturas que son elegidas por la preferencia o las habilidades del estudiante y que enriquecerá su perfil docente.

f) Vinculación inter e intrainstitucional: Son actividades que permiten que al alumno intercambie experiencias y conocimientos hacia adentro de la institución y hacia afuera, en este sentido el servicio social, la práctica profesional l y los laboratorios de investigación adquieren estatus de "materia" y se reportan con una calificación en el historial académico

La propuesta de ANUIES no es la única que encontraremos respecto a la flexibilización el currículo, Amieva (1996) propuso una serie de estructuras para forma un currículum flexible, en todos los casos se definen los diseños curriculares a partir del número de materias que debe contener la ruta curricular que el estudiante en cuestión debe cubrir para obtener el título de licenciatura, para la autora es posible presentar variantes en el diseño curricular en función de si existen o no materias optativas. En base a lo anterior, podemos reconocer 3 clases de diseño curricular:

1. Diseño curricular que contiene un determinado número de materias obligatorias y materias optativas: no define el número total de materias de un tipo o de otro, pero considera que la incorporación de las asignaturas llamadas optativas flexibilizan en automático el currículum.

2. Diseño curricular con materias obligatorias y diversas especializaciones. Las especializaciones han la función de materias obligatorias, pero sobre un área de especialidad el estudiante solo podrá elegir la tira de materias que corresponden a esa especialidad, es decir si en más de un área existen materias de su interés el alumno no podrá elegir más de un área.

3. Diseño curricular con un tronco común de materias obligatorias al que le suceden varias orientaciones o especializaciones cada una de las cuales incorpora materias optativas: En este caso el alumno si puede migrar entre las asignaturas optativas de las especialidades para enriquecer su perfil profesional, lo que se pretende es darle al estudiante una serie de herramientas para desenvolverse en el campo laboral.

Un punto que resulta medular en la flexibilización curricular es análisis los contenidos temáticos entre las materias obligatorias tanto de tronco común como de especialización, esto

con la intención de evitar la repetición de contenidos, cierto es que un tema puede ser abordado desde diferentes perspectivas y aristas por dos subáreas de un campo del conocimiento, pero invertir tiempo en la repetición de conceptos en dos materias no necesariamente repercutirá en una mejor comprensión de esos temas por parte de los alumnos.

En cualquiera de las propuestas de diseño curricular, las materias optativas jugarán un papel importante, no se trata de llenar espacios de horas o de créditos en la ruta sino de complementar la formación de los estudiantes a través de programas de estudio en donde el mismo alumno descubra la utilidad de lo que ha estudiado a lo largo de los tres años previos de formación profesional y donde el mismo estudiante puede decidir inclinar sus interés, todo ello pensado en el campo laboral donde puede insertarse y desarrollar lo aprendido durante sus años de estudio, de ahí la importancia de diseñar un plan de estudios que responda a las necesidades que presenta el campo laboral donde los egresados del mismo puedan desempañarse, en este sentido es importante el trabajo de vinculación que las instituciones deben realizar.

No se puede concebir la enseñanza en los centros universitarios como un espacio aislado de formación de los estudiantes, al contrario este espacio debe estar íntimamente ligado a los centros de trabajo y a la sociedad en general, ambos demandan un determinado nivel de preparación de los alumnos, de ahí la importancia de que los planes de estudio toda vez que el alumno ha aprobado el núcleo formativo, ofrezcan una serie de opciones para que el estudiante se especializa, las áreas deberán estar pensadas en función de satisfacer las necesidades y demandas de este campo, la relación entre la universidad y los sectores público y privado aportarán a la visión de los programas de licenciatura que se oferten,

2. Los Programas Educativos de Química en México

El Programa Educativo de química es ofertado en distintas universidades del país, como primer criterio de análisis se seleccionaron universidades que tengan vigente la acreditación otorgada por el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de las Ciencias Químicas, el segundo rubro que se consideró es que sean universidades que ofertan más de un programa afín al área (Ing. Química, Químico Farmacobiólogo, etc.). Las universidades que se analizaron son: Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad autónoma del Estado de México, para finalmente describir el contexto de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y emitir una propuesta de currículo para esta última. En todos los casos se analizó cómo está construido el plan de estudios, las asignaturas que ofrecen y si comparen o no tronco común con otras carreras que oferte la universidad.

La universidad Autónoma de Coahuila oferta la Licenciatura en Química en una estructura donde el estudiante debe cursar como mínimo 374 créditos, de los cuales 66 corresponden a

materias que la propia institución designa como complementarios, y que el alumno puede elegir en una tira de 27 materias, ahora bien los alumnos pueden escoger las asignaturas complementarias entre 4 subáreas del conocimiento, los créditos asignados a estas materias varían dependiendo la materia seleccionada, de ahí que la cantidad de materias complementarias que un estudiante debe cursar es diferente, pues no se mide de acuerdo al número de asignaturas complementarias sino al total de créditos de asignatura complementaria que el alumno deberá cursar. De las 41 asignaturas teóricas obligatorias (sin tomar en cuenta los laboratorios) solo 8 presentan como requisito para cursarse otra materia lo que representa únicamente el 19% de las asignaturas, esto favorece el tránsito del alumno a lo largo de la ruta curricular en este sentido entra en juego tanto la responsabilidad y dedicación del estudiante como el desarrollo de sus interés y una correcta acción tutorial la cual si bien puede orientar al alumno en función de sus habilidades y limitaciones no deberá en ningún momento detener el interés del alumno por construir su propia ruta la cual no necesariamente deberá ser lineal y cerrada.

La Universidad Autónoma de Nuevo León, oferta el programa de Química Industrial presenta un mapa curricular que incluye 5 asignaturas optativas de área de especialidad, a diferencia de lo que sucede con la Autónoma de Coahuila, la oferta de la universidad neoleonesa sí busca que sus alumnos se subespecialicen en un área de la química, es decir las 5 asignaturas optativas que los estudiantes cursarán corresponden a la misma área de la química, la carrera está diseñada de tal forma que el alumno cubrirá el total de los créditos del programa (389) en diez semestres.

Pese a contar con un menor número de créditos que el programa de la Universidad Autónoma de Coahuila, un estudiante que ingresa a estudiar la Licenciatura en Química de la Universidad Autónoma de Nuevo León deberá cursar un total de 54 asignaturas, 13 más que las propuestas en el programa de Coahuila. Es necesario mencionar que entre las asignaturas de esta institución se encuentran materias abocadas al trabajo de tesis, a la ética y a la comunicación tanto verbal como escrita lo cual se pretende sea reflejado por los estudiantes al momento de egresar de la licenciatura. Del total de asignaturas que debe cursar un alumno (54) 39 presentan otra materia como prerrequisito lo que equivale al 59.25% de la ruta curricular, esto sin duda alguna convierte al programa en una ruta con baja flexibilidad curricular.

El caso de la Universidad de Nuevo León es sin duda interesante, por una parte generan un programa de estudios que busca desarrollar habilidades que otros programas de este corte en la República Mexicana no consideran necesario, define una serie de competencias que incluyen habilidades empresariales y de ventas, disminuyen el número de créditos como requisito para culminar la carrera, pero por el otro lado mantiene un número elevado de asignaturas y además de esto condicionan el que el alumno pueda tomar determinada asignatura en función de si aprobó o no un curso anterior.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ofrece la Licenciatura en química en un programa que cuenta con un total de 61 asignaturas incluyendo 6 materias optativas a cubrir con 351 créditos, de las tres universidades revisadas hasta el momento es la que presenta el mayor número de asignaturas a cursar, pero con un menor número de créditos respecto a las dos universidades previamente revisadas. De las 61 materias, 12 presentan como prerrequisito a otra materia, esto significa que el 19.67 % de las materias de la carrera están ligadas entre sí como requisito para poderse cursar, el total de créditos deberán ser cubiertos por el estudiante en un periodo mínimo de 3 años y medio y un periodo máximo de 7 años a partir del momento de inscribirse en el programa de estudios. Ahora bien, es importante mencionar que la carrera tiene una orientación dirigida netamente al estudio y la investigación de la química.

Un punto a destacar es que el programa de estudios registra una serie de actividades obligatorias que no aportan créditos pero que el estudiante debe cubrir antes de regresar, de estas actividades, una se refiere al aspecto académico al solicitar al alumno participar con la presentación de trabajos en congresos y simposio o en su defecto tomar cursos del área de expertis extracurriculares, además de ello se le solicita al alumno participar en actividades deportivas o artísticas dentro de la institución las cuales serán avaladas por la División de Ciencias Básicas de la misma institución, finalmente se le solicita a los alumnos participar en el desarrollo de actividades de emprendedores o en su defecto asistir a talleres de emprendedores. Esta situación no se presenta en ninguna de las dos universidades antes revisadas.

La Universidad Autónoma del Estado de México ofrece la Licenciatura en Química, el plan curricular está conformado por 382 créditos los cuales se encuentra distribuidos en 62 asignaturas de las cuales 10 son optativas, el documento del plan de estudios de la Universidad describe que el programa se oferta en una modalidad escolarizada “flexible” a la enseñanza. Al margen de que se trata del programa con el mayor número de asignaturas a cursar, es importante mencionar que a lo largo del mismo nunca se considera el desarrollo de habilidades de comunicación oral o escrita, pese a que existen materias ubicadas dentro del bloque de materias optativas denominado “humanista” este se enfoca en el estudio de ética, filosofía y habilidades del pensamiento, no queremos decir que el programa cometa un error o una omisión al no incluir de redacción en la malla curricular. Ahora bien, en este momento únicamente se realiza una descripción en función de la información que se puede obtener a partir de los documentos de los planes de estudio de las universidades que se encuentran disponibles en las páginas web de cada facultad, pero sin lugar a duda se vuelve pertinente en un segundo momento realizar un análisis a profundidad de los programas de asignatura de cada uno de los programas de estudio.

Respecto a la seriación de la asignaturas el programa de la autónoma del Estado de México coloca el 8 % de las materias con prerrequisitos dentro de la estructura lo que no permite el tránsito de los alumnos , las asignaturas optativas se encuentran distribuidas en distintas

subáreas del conocimiento, además desde el denominado núcleo básico (5 primeros semestres) se incluyen asignaturas de corte optativo lo que pretende que los estudiantes comiencen a conocer con mayor profundidad cada una de las posibles áreas de especialidad de su profesión, en esta parta la acción y el seguimiento que puede brindar el tutor es fundamental para el estudiante.

Cada uno de los programas que se han descrito poseen características distintas desde el número de materias, créditos y semestres que se deben cursar, se trata de programas que cuentan con un documento que los acredita como programas que cumplen una serie de parámetros lo cual los convierte en "programas de calidad" este documento es emitido por uh organismo acreditador el cual a través de un instrumento hace constar que las instituciones cumplen con una serie de requisitos. Para este el Consejo Nacional para la Acreditación de la Enseñanza de las Ciencias Químicas (CONAECQ) es el organismo que se encarga de acreditar los programas de estudio de licenciaturas en química, química industrial, Ingeniería química, entre otros.

El instrumento de evaluación 2017 coloca en el apartado 3 (Evaluación) el nivel de flexibilización del programa académico, no obstante el mismo organismo exige que las asignaturas del programa se encuentren seriadas y se coloquen pre-requisitos y co-requisitos para cada uno de ellas, en este sentido el CONAECQ asocia la flexibilidad curricular únicamente a la cantidad de materias optativas que se ofertan en cada uno de los programas que evalúa, de hecho el mismo documento considera que los programas de estudio deben tener como mínimo 6 materias optativas y en total no se deben superar las 300 horas asignatura.

3. La Oferta de Química en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La Licenciatura en Química de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, es un programa de estudios con 68 años de historia considerado como el quinto más importante de México en el ranking QS 2017

El programa vigente se aprobó en el año 2016 (Anexo 1) se realizó la comisión de revisión curricular consideró que los problemas académicos de los estudiantes de licenciatura se resolverían a través de los pre-requisitos de las materias, lo que impiden que un alumno transite libremente a través de su plan de estudios. Además de lo anterior la comisión insistió en aumentar las horas de las asignaturas con las que contaba el plan de estudios, además de esto, la comisión decidió ofertar asignaturas optativas nuevas las cuales tendrán una carga horaria de teoría y se sumarán horas de prácticas, nunca en la historia de la Licenciatura, las asignaturas de corte optativo habían tenido asignadas horas de laboratorio, esto ha complicado a la fecha el diseño de estas materias.

Flexibilizar el currículo implica incorporar a los mismos tópicos y asignaturas que inicialmente no se consideran vitales en la formación profesional, asignaturas como Filosofía

y epistemología. Es posible hacer un comparativo con los planes de estudio de otras instituciones, si nos basamos en los 5 primeros programas de estudio de Química del país, estos son: el de la Universidad Nacional Autónoma de México, el del Instituto Politécnico Nacional (QFB en este caso) el de la Universidad Autónoma Metropolitana, el de la Universidad de Guadalajara y el de la BUAP, la única institución que no tiene un curso obligatorio de Filosofía en su ruta es el de la BUAP, no estamos asegurando que la calidad de dichos cursos sea buena o mala, o que el estudiante por cursar esta asignatura se convierta en un experto en los temas, lo que si podemos asegurar es que la diversificación de los temas que se revisan en un programa de estudios enriquece la formación profesional y por ende permite un crecimiento personal. Otro de los problemas que presenta el actual plan de estudios de la Autónoma de Puebla, es la nula existencia de asignaturas donde el estudiante conozca las reglas básicas de redacción, al igual y como se mencionó con la materia de Filosofía no podemos asegurar que al concluir los estudios el alumno será capaz de redactar sin problema alguno el documento de tesis, no obstante, la idea de incorporar asignaturas de este tipo se justifica desde el desarrollo de habilidades que por perfil propio la carrera no le aportará al estudiante.

Las realización de actividades deportivas pareciera ser privativa en este programa de estudios, por principio de cuentas un alumno inscrito regular, pasa un promedio de 40 horas a la semana en la facultad entre cursos de teoría y cursos prácticos, ha estado se le debe sumar el tiempo que pasa en el laboratorio en proyectos de extensión y el que dedica a cursos extracurriculares asociados a algún tema de sus interés (principalmente al manejo de quipo mayor) la cantidad de horas que el alumno vive en la Facultad le impide prácticamente realizar actividades culturales o deportivas. En este sentido podemos aterrizar la idea de generar una estructura curricular flexible tal como lo presenta Londoño (2015) basado en los postulados del pensamiento complejo, algo que se debe dejar claro antes de presentar la propuesta es que no se trata de dejar al libre albedrío de los estudiantes las decisiones sobre su formación sin un sustento ético y pedagógico, sino de facilitar el tránsito a lo largo de la ruta.

4. Hacia un currículo flexible

Para todos los casos que se han descrito la idea de flexibilidad curricular se aterriza tal y como lo concibe el CONAECQ, programas académicos que cuenten con mínimo 6 asignaturas optativas, en ningún momento se considera importante la adecuación de los programas de estudio en función de las necesidades del alumno, no podemos asegura en este momento el porqué de esta renuencia, lo que es notorio es que las estructuras curriculares que presentan las instituciones siguen favoreciendo en mayor o menor medida la condición de aprobación de alguna asignatura para continuar con la materia subsecuente. Por principio de cuentas esta estructura seguiría la lógica de la formación básica y media superior, en donde cada año se brinda una serie de conceptos y conocimientos que le permiten al estudiante avanzar en los ciclos escolares desde la primaria hasta el bachillerato (educación media

superior), históricamente el alumno que no satisficiera los requisitos mínimos para aprobar un ciclo escolar estaba obligado a repetirlo situación que repercutía en el tiempo de consecución del nivel de estudios.

En la educación superior este es el mismo principio que ha imperado por años, los alumnos cursen las asignaturas no en función de sus necesidades, habilidades o incluso intereses, pues se antepone la estructura y una serie de condiciones explicitas para la aprobación de cada uno de los cursos, la forma en la que se organizan los programas de estudio responden a un ordenamiento lineal de los conocimientos, las instituciones parecerán estar más preocupadas porque los alumnos cumplan a cabalidad los requisitos de las asignaturas ligadas entre sí para darles derecho a seguir avanzando en su formación profesional, que por la adquisición real de conocimientos y por qué los estudiantes reconozcan a través de la conclusión de cada asignatura o módulo de estas si han desarrollado verdaderas habilidades que aporten a su perfil profesional y que puedan ser desarrolladas por los mismo cuando estos se incorporen al campo laboral.

En base a la revisión de los programas de estudio de las universidades que hemos descrito y tomando en cuenta la importancia que tendría para el estudiante contar con un plan flexible, es posible construir una propuesta de modificación del actual plan de estudios de la licenciatura en química de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con un diseño flexible (Anexo 2). La ANUIES considera que un plan flexible estará distribuido en núcleos, la base de la malla curricular se encontrará conformada por las asignaturas del núcleo básico que todos los alumnos inscritos en un programa de estudio deberán cursar, aquellas que aportan al estudiante las herramientas y conceptos básicos para comprender las áreas de especialización y de subespecialización. El siguiente núcleo está conformado por las materias del núcleo de formación disciplinar, en este parte se encuentran asignaturas que también son obligatorias para todos los alumnos, se trata de contenidos temáticos donde el alumno comienza a profundizar en las subáreas del conocimiento de la carrera que está estudiando. El siguiente núcleo corresponde a la formación interdisciplinarias, en este núcleo encontramos materias obligatorias donde el estudiante ocupará herramientas y conocimientos de otros campos de estudio para nutrir la parte disciplinar y desarrollar nuevas habilidades, esta formación puede ser abordada con tanta profundidad como el alumno demande del docente.

El otro núcleo lo conforma las materias de Formación de Perfiles Profesionales Graduados, son asignaturas que impactan directamente al perfil y que se concentran en enseñar conceptos y desarrollar habilidades que al momento del diseño del plan de estudios son requeridos por el mercado laboral, puede tratarse de las principales líneas de investigación que se desarrollen en el área que se estudió o de nuevas tendencias que los emperadores comiencen a requerir, este núcleo requiere de la flexibilización de los contenidos temáticos en función de las necesidades de empleadores pero también de las demandas de quienes están estudiando, el trabajo y responsabilidad del docente son fundamentales para el éxito de esta propuesta.

El último núcleo se refiere a los perfiles profesionales alternos, son asignaturas que aportan conocimientos al perfil profesional de los alumnos y que se encuentran en campos alternativos al desarrollo de la profesión, un ejemplo claro de asignaturas de este núcleo sería la didáctica. La representación de la malla también tiene un cambio respecto a la estructura que regularmente se nos presenta, los mapas curriculares son presentados como estructuras de bloques ordenados por periodos de izquierda a derecha desde el primer semestre, la propuesta presenta una estructura semipiramidal con una base bien definida pero rodeada por las materias de formación profesional.

Se contempla que los estudiantes cursen por completo las materias del núcleo básico, esto se debe a que es necesario regulara el nivel de conceptos básicos con los que ingresan del bachillerato, una vez cubierto este requisito el tránsito entre la formación disciplinar, interdisciplinar, y las profesionales queda a consideración del estudiante en función de sus interés y habilidades, sin embargo en todo momento deberá estar acompañado por un trabajo tutorial serio, el alumno deberá conocer de antemano el contenido de las asignaturas y que tan viable es generar una ruta u otra de acuerdo también a sus capacidades e incluso limitaciones, esta última parte no se menciona en un sentido ofensivo, pero si es necesario reconocer que cada alumno es distinto, aprende de distinta forma y cada materia la pueden aprender a diferente velocidad sin que esto implique que unos son mejores que otros. Si bien es un primer acercamiento, estamos en la presencia de un área de oportunidad que podría impactar en la formación de los estudiantes

La malla curricular que se propone (Anexo 2) estaría construida por 5 núcleos. El primer núcleo se refiere a la formación básica, las asignaturas que se imparten en este núcleo funcionan como herramientas o como asignatura complementarias cuya utilidad se verá reflejada a lo largo de la carrera en este núcleo se ubican las materias asociadas al campo de las matemáticas, desde álgebra hasta los cursos de cálculo básico y avanzado, en ambos casos los conceptos que se revisen serán de vital importancia para que el alumno entienda los conceptos y teorías de fisicoquímica y de química analítica. En este núcleo también se encuentran las materias el área de física que le permiten al alumno tener herramientas para la termodinámica, la química cuántica y la espectroscopia. Finalmente, las asignaturas de una segunda lengua, apegándonos a la propuesta de la propia institución serían cursos de inglés con la idea de que el estudiante pueda leer y comprender textos en esta lengua.

El segundo núcleo es el de formación disciplinar en este vamos a encontrar asignaturas de diferentes áreas de la química, las materias que tiene que ver con las técnicas y proceso de análisis estos cursos permiten al alumno familiarizarse con los conceptos y prácticas de lo que sin lugar a duda será un campo de trabajo, en este núcleo también se enseñaría los principios de termodinámica acompañado de las bases de la síntesis de compuestos orgánicos, el estudio del estado sólido y la química de coordinación, todos estos son temas que sentarán las bases para el estudio de materias transversales y de especialidad en el campo de la química. Sin la termodinámica no se pueden comprender los procesos metabólicos o

los mismos mecanismos de reacción, el estado sólido es el inicio para comprender el compartimento de los materiales, campo de estudio sumamente difundido en particular por la utilidad de estos en proceso como remediación ambiental y el desarrollo de nuevos productos.

La catálisis es otro campo que se analizará en este núcleo, subárea de la química que se encuentra hoy entre las 5 más estudiadas del campo dado la importancia de obtener procesos más selectivos a velocidades cada vez mayor, al igual que los materiales los procesos catalíticos actualmente se enfocan en nuevos métodos de remedión ambiental, obtención de combustibles limpios, pero también en la producción de nuevos fármacos y alimentos funcionales.

En el tercer núcleo ubicaremos las asignaturas transdisciplinares, estas materias requieren de otras áreas, por ejemplo la bioquímica, si bien este campo de estudio se asocia más a procesos médicos o de salud, un estudiante de química requiere conocer los procesos bioquímicos como un área alterna de estudio, evidentemente no se centrará en este estudio desde el punto de vista de los efectos en la salud de un problema metabólico, sin embargo será posible plantear vías de desarrollo de las propias rutas metabólicas. Otra asignatura de este núcleo sería operaciones unitarias, campo asociado a las ingenierías, pero cuyo sustento es el balance de masa, proceso estequiométrico vital en el desarrollo de prácticas de laboratorio y en general de la química, si bien no estamos formando ingenieros, el egresado de química debe conocer los fundamentos de una escalatoria pues si se incorpora en la industria debe contar con herramientas pata competir en este campo. La quimiometría sería otra de las asignaturas pertenecientes a este núcleo, haciendo uso de los conceptos de estadística que se revisan en el núcleo base, esta asignatura incorporará dichos temas en el campo práctico del análisis químico, aprovechando que los alumnos ya conocen la importancia de este análisis y han trabajado los mismos en el laboratorio

El siguiente núcleo se denomina Perfiles Profesionales graduados, en esta parte se ubican asignaturas que podemos denominar de especialidad, la química organometálica por ejemplo se ubica en este punto, esta subrama de la química es la primer línea de investigación en todo el planeta en la actualidad, constituye una de las principales áreas de oportunidad de los estudiantes inscritos en este programa de estudios, asignaturas como certificación , normatividad y control de calidad también se ubican en este núcleo, son materias que hacen uso de lo que el alumno ya ha cursado y que abonaran en una medida importante al perfil de egreso de los estudiantes, de manera análoga a lo que sucede con operaciones unitarias, estas asignaturas brindarán al alumno una serie de conocimientos y herramientas que le permitan el desarrollarse en una industria si es que este decide incorporarse en ese campo. Ahora bien si la decisión del alumno no está en esa dirección, puede optar por asignaturas que le provean de habilidades y saberes para la investigación, en este rubro el alumno cursaría fisicoquímica avanzada, química heterocíclica y sistemas dispersos, materias de áreas del conocimiento que

ya ha cursado en los núcleos anteriores y que en este momento fungen como una subespecialización.

El último núcleo se denomina perfiles profesionales alternos, se trata de materias complementarias en áreas que, si bien no se consideran fundamentales para la formación de un profesional de la química, si resultan alternativas interesantes para su desarrollo profesional en este núcleo ubicaremos a la química forense. En los últimos años en México carreras como criminología y criminalista han cobrado fuerza, no obstante, estas carreras necesitan nutrirse de especialistas formado en campos como la química, la química forense dará al estudiante una serie de herramientas basadas en las técnicas de análisis e identificación. Otra materia ubicada en este núcleo es la química ambiental en donde a partir de los estudios en temas de materiales, catálisis y síntesis el alumno podrá proponer proyectos de remediación ambiental y aprovechamiento de los recursos, la didáctica es otra asignatura que se imparte en este núcleo, independientemente de si el egresado se incorporará a la docencia por decisión propia o como actividad complementaria a su proceso de investigación, siempre sería benéfico que conozca los fundamentos de la didáctica.

En los perfiles profesionales alternos también se ubican materias que refuercen la formación hacia la investigación. Fisicoquímica de polímeros y retrosíntesis son dos asignaturas que se colocan en esta parte, materias que contribuyen de manera directa a conocer las nuevas tendencias en investigación en química orgánica y en fisicoquímica y que serían dos asignaturas fundamentales para aquellos alumnos que desean continuar con su formación en química a nivel posgrado.

Las materias de estos dos últimos núcleos serían clasificados como asignatura de corte optativo y aunque las dos áreas de subespecialización están muy bien definidas no se debe impedir a los alumnos a explorar tanto las asignaturas que se enfocaran al trabajo industrial como las asignaturas que habilitan la parte de investigación. La malla curricular es una propuesta inicial, toda vez que se debe realizar un análisis curricular con la demanda del campo laboral, la opinión de egresados y de profesores expertos en el campo, una de las situaciones que deberá evitarse a toda costa es el poner el interés de una materia en particular por encima del programa de estudios, es decir debe evitarse que una materia sea incluida en el programa de estudios solo porque siempre ha existido o porque hay un docente que considere que esa materia es importante por el hecho de que el la única persona en la institución que la imparte.

Esta propuesta cumple con los requisitos del organismo acreditados al presentar una tira de materias de corte optativo, pero también responde a la definición propia de flexibilidad, un alumno al concluir su bloque básico puede intentar explorar materias de otro núcleo por ejemplo al concluir sus formación en estadística el alumno puede requerir cursar quimiometría, otro caso es que un alumno curse sus materias de análisis químico y opte enseguida por cursar la materia de espectroscopia esta última de perfil profesional. Tal y

como hemos mencionado en todo esto el tutor es una figura trascendental de orientación y acompañamiento, no se trata de generar una especie de supervisores ni forzar a los alumnos a cumplir con lo que a criterio de los tutores sería lo ideal, debemos partir de la consigna de que se trata de estudiantes mayores de edad, son alumno que gozan de los derechos que dicha mayoría le otorga socialmente y por ende deben respetarse las decisiones, no obstante tal y como sucede con las decisiones que estos tomen en el ámbito social, el desarrollo de su trayectoria académica es objeto de revisión y sugerencias por personas cuya experiencia en el tránsito académico tanto como estuantes como profesores y su experiencia laboral, pueden ser benéficos para la consecución de la formación superior.

Flexibilización curricular, libre tránsito en la ruta, no deben ser entendidos como "hacer lo que el alumnos quiera" en el sentido estricto de que las asignaturas las seleccione porque los nombres le parecen atractivos o porque quiere culminar de manera veloz su carrera universitaria, la idea de modificar la rigidez de los planes de estudio es plantear a los alumnos, docentes e instituciones, la necesidad de crear al interior de los programas de estudio universitarios una serie de panoramas que enriquezcan al egresado, representa también un reto, en particular en carreras de ciencia como la química donde aún en nuestros ideas imperan ideas de enseñanza magistral y de continuar trabajando a partir de una metodología lineal los trabajos prácticas sin dar pie a la exploración y descubrimiento que el mismo puede ir contrastando contra lo que se escribe en el pizarrón y en los textos.

Conclusiones

- La propuesta de flexibilizar el currículum del programa académico de la Licenciatura en Química de la Facultad de Ciencias Químicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla parte de la necesidad cambiar la forma en la que se enseña química en un momento en el que se incorporan nuevas herramientas, técnicas y estrategias a la enseñanza, las cuales no terminan de permear en la forma en la que se enseña química en nuestro país.
- Un currículum flexible aportaría al perfil profesional una serie de elementos que enriquecerían la formación de los estudiantes de química, así mismo sería posible ofrecer una visión más amplia que no se centre en el trabajo que realizan los investigadores adscritos al lugar en el que estudian, sino también el del campo laboral y así adecuar los contenidos curriculares a las necesidades y demandas del mismo.
- Si bien la propuesta se sustenta en los análisis previos para las modificaciones que sufrió el programa de estudios en el año 2009 y el 2016, sería necesario nutrir dicha propuesta con una revisión del contexto social y económico en torno a la carrera y después de efectuar un análisis de trayectorias de los egresados del plan 2016 y de la última generación del plan 2015.
- Se requiere de informar e incluso capacitar a los docentes que impactan al programa de estudios, para el caso específico del a BUAP, las decisiones en materia curricular (alta, baja y modificación de materias) ha recaído directamente en los docentes que a

través de comisiones definen los contenidos temáticos e incluso solicitan el número de horas que consideran necesarias. Un currículum flexible implicaría un verdadero trabajo colegiado que trascienda el peso que se le da a las horas asignatura en pro de la formación del educando.

- No se puede obviar que la implementación de un currículum de estas características deberá estar supeditado a las condiciones, modelos y hasta exigencias de cada una de las instituciones educativas donde pudiera implementarse, lo cual pudiera en un momento dado limitar e incluso impedir la consumación de este tipo de proyectos.
- Es necesario desarrollar modelos opcionales de ejercicio profesional a través de las salidas terminales intermedias y de los perfiles profesionales alternos, revisando la actual concepción y duración de las carreras, lo que implica necesariamente que los programas de estudio se adecuen a las demandas y necesidades de grupos, generación y alumnos.
- En ningún momento se pretende asegurar que flexibilizar el currículum resolverá de tajo problemas como la deserción, la retención al primer año, los índices de reprobación y los porcentajes de egreso y titulación, pero si consideramos que es oportuno plantear alternativas en la construcción de los planes de estudio de educación superior lo que implica reconstruir la forma en la que se concibe una estructura curricular.

Referencias

Amieva, R. (1996) Flexibilidad Curricular algunas estrategias de implementación. Gabinete de Asesoramiento Pedagógico. Facultad de Ingenierías. Universidad Nacional del Curso del Río. Argentina.

Caamal, F. y P. Canto, (2009). "Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, septiembre, Veracruz, México

Carneiro, R. (2006). "Sentidos, currículo y docentes", en *Revista PRELAC*, núm. *2*, pp. 40-53

Díaz Barriga, A., C. Barrón y F. Díaz Barriga, (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, ANUIES/IISUE/Plaza y Valdés.

Díaz Barriga, F. (2010) *Los profesores ante las innovaciones curriculares.* Revista Iberoamericana de Educación Superior en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722010000100004&script=sci_arttext

Escalona Ríos, Lina. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, *22*(44), 143-160. Recuperado en 5 de abril de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008&lng=es&tlng=es.

Londoño & Castillo, f. (2012). Una Visión para la Formación del Ingeniero de Sistemas en Colombia: Los Retos de la Profesión. Revista Ingenium. Bogotá 2012.

Londoño, Freddy. (2010). Una Apuesta de Formación Contemporánea. Desde las formas de representación con Hacia una Modelo de Formación con TIC. Ed. Universidad Libre Seccional Cali.

Nieto Caraveo, Luz María, Díaz Villa, Mario, La formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal [en linea] 2005, 2 (Abril-Mayo): [Fecha de consulta: 14 de marzo de 2018] Disponible en:http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78017141009

Plan de estudios de la Licenciatura en Química de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2016)

Plan de estudios de la Licenciatura en Química de la Universidad Autónomo de Coahuila, disponible en: http://www.admisiones.uadec.mx/aspirantes2/wf_repo_me2.aspx?esci=130

Plan de estudios de la Licenciatura en Química de la Universidad Autónoma del Estado de México, disponible en: http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/62801

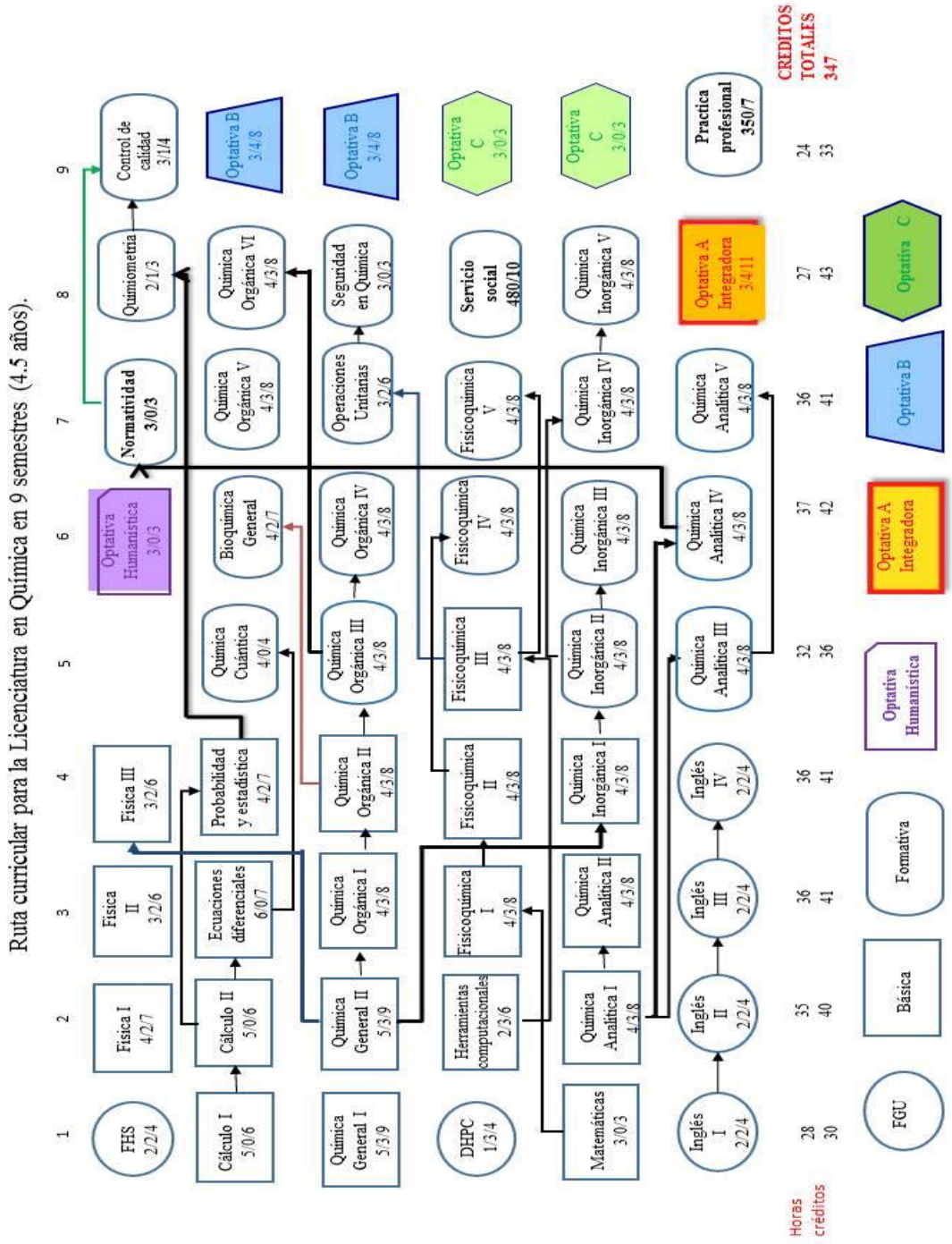
Plan de estudios de la Licenciatura en Química de la Universidad Autónoma de Nuevo León disponible en: http://www.fcq.uanl.mx/oferta-educativa/licenciatura/licenciado-en-quimica-industrial/

Plan de estudios de la Licenciatura en Química de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco disponible en: http://www.ujat.mx/94

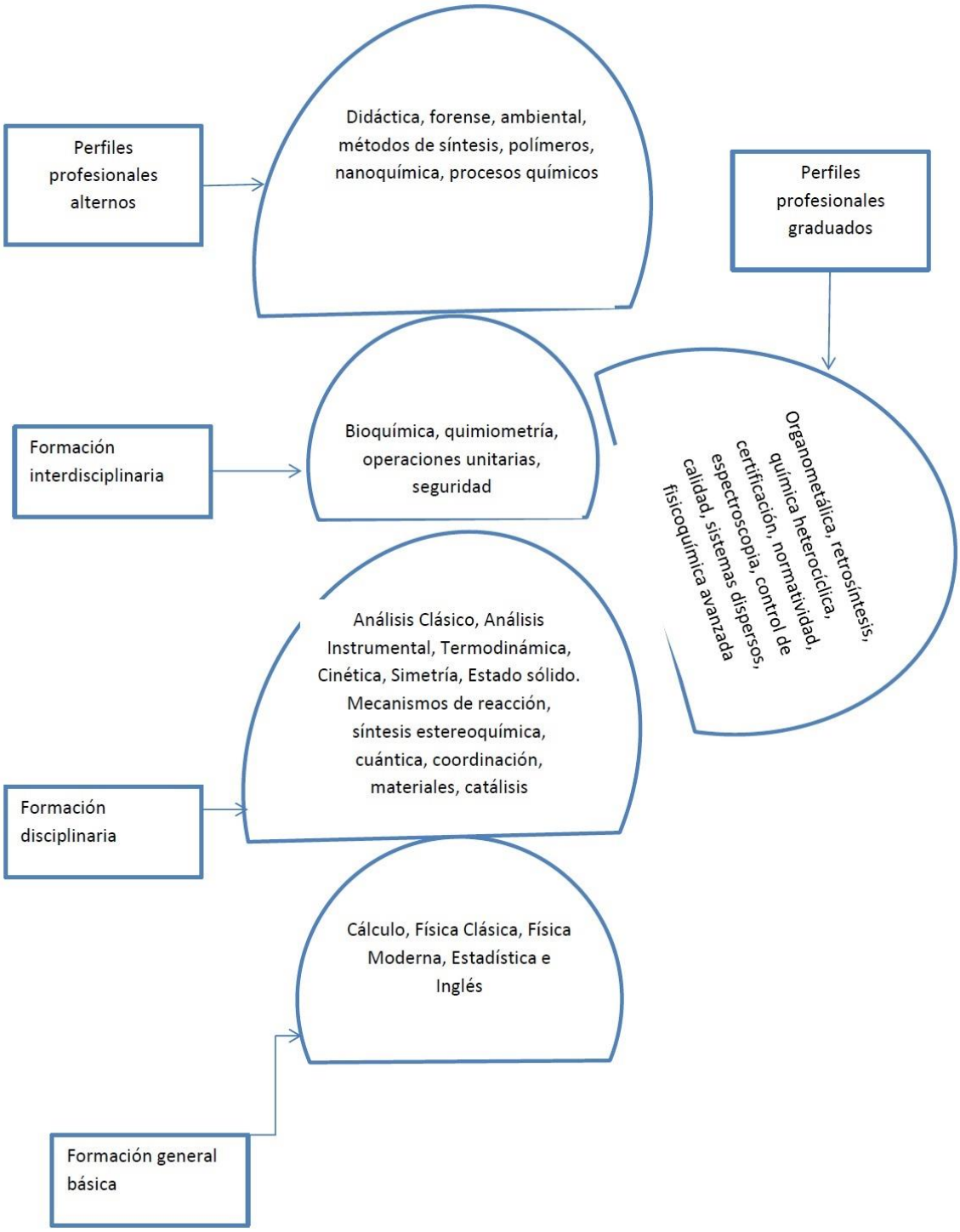
Reporte del Programa Institucional de Evaluación (PIEVA) 2017 de la Facultad de Ciencias Químicas de la BUAP

UNESCO (2005), Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en: http://www.flacso.edu.mx/colaboratorio/pdf/colaboratorio_unesco.pdf

ANEXO 1. Malla Curricular Programa Educativo Química Plan 2009



ANEXO 2. Malla Curricular Programa Educativo Química Plan 2016



Acerca de los autores

Luis Ángel Aguilar Carrasco, coordinador de la Licenciatira en Química de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, doctorante en la Facultad de Filosofía y Letras en el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Adriana González Martínez, doctorado en Educación, docente en la BUAP: Posgrado, licenciatura y medio superior, a partir de 1982 a la fecha. Premio Nacional a "Mejor Tesis de Maestría de Educación 1999", otorgado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Mención Honorífica por "Calidad en el trabajo de investigación educativa". Sistema Estatal de Investigación y, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2000. Vicecoordinadora del grupo temático 5 de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), 2010 a la fecha.

Docencia bajo presión. Enseñar en tiempos de pandemia, distancia y sospecha

Teaching under pressure. Teach in times of pandemic, distance, and suspicion

Evangelina Cervantes Holguín[1]

Resumen: El presente estudio analiza las reconfiguraciones del trabajo docente ante la emergencia sanitaria por covid-19 en el estado de Chihuahua. De la investigación cualitativa se concluye que la pandemia afectó la vida personal y laboral del profesorado; mientras, las acciones de política educativa, lejos de fortalecer la docencia como profesión han contribuido a su deterioro.

Palabras clave: Condiciones de empleo del docente; Educación básica; Pandemia; Política educacional.

Abstract: The present study analyzes the reconfigurations of teaching work on the sanitary emergence by covid-19 in the state of Chihuahua. The qualitative research concludes that pandemic affected the teacher's personal and work life; while the educational policy actions to address the pandemic, far from strengthening teaching as a profession, have contributed to its deterioration.

Keywords: Teacher working conditions; Basic education; Pandemics; Educational policy.

Recepción: 31 de agosto de 2021

Aceptación: 22 de diciembre de 2021.

Forma de citar: Cervantes, E. (2021). Docencia bajo presión. Enseñar en tiempos de pandemia, distancia y sospecha. *Voces de la educación 6(12),* pp. 65-85.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, email: evangelina.cervantes@uacj.mx

Docencia bajo presión. Enseñar en tiempos de pandemia, distancia y sospecha

Introducción

En México, covid-19 representó una situación de emergencia sanitaria que convulsionó los procesos sociales, económicos, políticos y culturales con consecuencias diversas. En el ámbito educativo, las medidas de confinamiento, el cierre de las escuelas y el consecuente traslado de las actividades de enseñanza y aprendizaje a los hogares, pusieron en duda la capacidad de ajuste de docentes, estudiantes y familias en general. Luego de la publicación del Acuerdo Número 02/03/20, con información limitada y la incertidumbre sobre la duración del confinamiento, se estableció el plan de continuidad académica mediante el programa *Aprende en casa* por televisión a la par de diversas acciones que incluyeron el desarrollo de materiales impresos y programas a través de distintas plataformas tecnológicas.

El giro de las actividades escolares a la educación a distancia generó cambios en medio de "carencias propias del sistema educativo, de sus actores principales y de las escuelas" (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2020a, p. 6); en consecuencia, "2 001 426 figuras docentes… independientemente de sus condiciones y contextos, tuvieron que adaptarse a una nueva realidad" (MEJOREDU, 2021, p. 10). Así, se impuso el *teletrabajo* —forma de organización laboral mediada por el uso de las tecnologías (Meo y Dabenigno, 2021)—, como estrategia para la continuidad pedagógica, lo que representó para el profesorado "implementar un trabajo de emergencia a distancia, sin contar con condiciones de trabajo y conectividad adecuados, sin capacitaciones previas, con horarios de trabajo extendidos, y sin una anticipación, orientaciones o un diseño claro desde [las autoridades oficiales]" (Cornejo et al., 2020, párr. 3).

Ante la ausencia en la literatura académica que, hasta el momento, aborde los cambios en el trabajo docente como consecuencia de la pandemia en el contexto mexicano, el presente estudio tiene como objetivo analizar las reconfiguraciones del trabajo docente de educación primaria en el estado de Chihuahua como resultado de las medidas de aislamiento social por covid-19. Se parte del supuesto de que la precariedad docente, entendida como "la pérdida de ciertos derechos laborales, profesionales y personales" (Silva y Gutiérrez, 2020, p. 3), se profundiza ante la implementación del teletrabajo frente a la contingencia sanitaria, en tanto implica la intensificación y flexibilización del trabajo docente. A fin de orientar el ejercicio analítico se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las experiencias de los docentes de educación primaria frente a la pandemia?, ¿cuáles son los cambios implementados por el profesorado para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia? y, ¿cuáles son las modificaciones en el trabajo docente derivadas por covid-19?

A nivel internacional, las políticas educativas de corte neoliberal se han impulsado a partir de dos líneas de acción (Gutiérrez, 2020; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021): la implementación de métodos y filosofías de gestión del sector privado con fundamento en la Nueva Gestión Pública (NGP), y; la práctica de alianzas con empresas privadas en la provisión de servicios públicos que, en suma, penetran "en la construcción de nuevas identidades de maestras y maestros y en las relaciones de trabajo, promoviendo la reestructuración de la profesión docente" (Andrade, 2020, p. 144). Su aplicación en México se observa en la profundización de la precarización de la docencia pública, particularmente, como resultado de la reforma educativa promovida en el 2013 que se caracterizó por lacerar la identidad del magisterio, bajo la lógica de la eficiencia y la eficacia.

En el marco del neoliberalismo prepandémico, el trabajo docente se configuró entre el gerencialismo administrativo —que promovió la evaluación burocrática, de control y punitiva—, la formación docente alienante —en donde se establece qué hacer, cómo pensar y a cuáles ideales aspirar—, la flexibilización de la docencia —del salario, tareas, horarios, temporalidad de los contratos, competencias y habilidades—, las afectaciones en la salud docente —física y mental (Sieglin y Ramos, 2008)—, y la precarización laboral —manifestada en la pérdida gradual de prestaciones laborales, la subcontratación y la sobrecarga de funciones—, que en conjunto, atentan contra la seguridad laboral y el sentido de la docencia, vinculándola a las necesidades del mercado de trabajo y despojándola de su carácter académico-social (Andrade, 2020; Gutiérrez, 2020; Silva y Gutiérrez, 2020).

Método

El estudio se adscribe a la investigación cualitativa "que asume la construcción intersubjetiva del conocimiento [como] resultado de la interacción, mediada por la teoría, entre el investigador y los actores sociales" (Galeano, 2021, p. 144), con la intención de comprender las implicaciones de la pandemia en el trabajo docente, a partir de la experiencia de un grupo de profesores de educación primaria radicados en el estado de Chihuahua, ubicado en el norte mexicano.

El trabajo de campo se realizó en los meses de marzo y abril de 2021, a un año de la declaración de emergencia sanitaria y en el último trimestre del ciclo escolar 2020-2021. Considerando las medidas de distanciamiento social, se optó por entrevistas en línea —que ofrecen diversos beneficios, como: mayor cobertura geográfica, ahorro de recursos financieros, reducción del tiempo en la recogida de datos, mayor seguridad de los involucrados en el contexto de la pandemia, entre otros (Schmidt et al., 2020)—, de forma sincrónica a través de la plataforma *Google Meet* que emplean aproximadamente "15 mil maestras y maestros de la entidad [quienes] utilizan al 100 por ciento las herramientas de *Google Workspace for Education*" (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2021, párr. 5). Esta etapa se dividió en dos momentos: a. Llenado del formulario electrónico *Google Forms* que permitió recuperar el consentimiento informado para participar en la investigación, la

autorización para videograbar la entrevista y los datos personales —edad, sexo, lugar de residencia— y laborales —experiencia docente, escolaridad, número de alumnos atendidos, nivel socioeconómico de la escuela y condiciones para el trabajo a distancia—, y; b. Participación en la entrevista. El esquema de la entrevista semiestructurada se realizó con base en 14 preguntas alrededor de tres ejes temáticos: experiencias frente a la pandemia, intervención docente en la contingencia y trabajo docente ante la emergencia sanitaria.

En la selección de los participantes se recurrió al sistema de muestreo *bola de nieve* que, "permite generar información a partir de un participante y con él se logra identificar a otro y así sucesivamente hasta obtener la información necesaria" (Galeano, 2021, p. 98). La identificación de los participantes se realizó con la colaboración de dos informantes clave y, en apego a los siguientes criterios: 1. Representatividad cualitativa, que tuvieran conocimiento y experiencia sobre el objeto de estudio; 2. Conveniencia, que facilitaran la recolección de datos; 3. Oportunidad, que tuvieran condiciones para participar en el estudio, y; 4. Disponibilidad, con acceso al espacio donde se realizarían las entrevistas (Galeano, 2021).

Así, se recuperó la experiencia de 13 docentes según el cumplimiento de cuatro criterios de inclusión: ser docente activo de educación primaria pública, laborar en alguno de los 67 municipios del estado de Chihuahua, contar con conexión a Internet y aceptar ser parte de la investigación. Del total de los participantes, ocho son mujeres, en correspondencia a la feminización del magisterio que caracteriza a la educación primaria a nivel nacional (MEJOREDU, 2020b); cuentan con una edad promedio de 28 años; con una antigüedad en el servicio entre uno y 16 años, de los cuales ocho son docentes principiantes y cinco docentes expertos, según la categorización propuesta por Marcelo (2009); respecto al nivel de estudios, 11 cuentan con título de licenciatura y dos con título de maestría. En este punto, destaca la participación de cuatro docentes con formación universitaria, resultado de los cambios a las regulaciones del ingreso al magisterio impulsados en la reforma educativa del 2013 que, eliminaba "la asignación automática vía estudios en la Escuela Normal, que tradicionalmente había sido la forma de distribución de las plazas de trabajo… frente a la posibilidad de ingreso al servicio de egresados de licenciaturas universitarias afines" (Gutiérrez, 2020, p. 10). Finalmente, aun cuando el porcentaje de pobreza en Chihuahua es menor que el porcentaje nacional (41.9%), siete docentes laboran en los municipios urbanos con mayor porcentaje de pobreza y mayor número de personas en situación de pobreza —Chihuahua capital, Ciudad Juárez y Delicias—, según datos del 2015 (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2020).

Luego de alcanzar la saturación de los datos, las entrevistas se analizaron mediante el análisis de contenido, entendido como un conjunto de "procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes" (Bardin, 1991, p. 25), que se realizó en un proceso de tres fases: 1. Preanálisis, que implicó la organización de los datos a partir

de la transcripción de las entrevistas y la lectura flotante o superficial a fin de definir el *corpus* de datos a analizar; 2. Categorización, luego de la lectura continua se avanzó en la codificación del material según los conceptos, ideas y temas —ítems de significación— presentes en los discursos de los docentes; posteriormente, la información se relacionó según las categorías de análisis teóricas y emergentes (Tabla 1), y; 3. Interpretación, consistió en *situar* los elementos, compararlos entre sí, vincularlos con el contexto y marco teórico, analizarlos en diálogo con la literatura científica y en coherencia con las preguntas y objetivos del estudio, particularmente, porque "las informaciones no dicen nada y dicen todo a la vez. Es necesario reducirlas, resumirlas, agruparlas, compararlas, contextualizarlas y relacionarlas con los conceptos" (Galeano, 2021, p. 105). Siguiendo a Bardin (1991) se recurrió al análisis temático que permitió generar una aproximación interpretativa de la experiencia del profesorado —actores del discurso— ante la pandemia y sus implicaciones en el trabajo docente.

Tabla 1

Categorías y subcategorías de análisis

Experiencia docente	Vida personal
	Vida laboral
	Intensificación del trabajo
	Equilibrio entre vida personal y laboral

Intervención docente	Incertidumbre
	Capacitación docente
	Perfil docente
	Vocación
	Diversidad del alumnado

Trabajo docente	Cultura de la evidencia
	Burocracia escolar
	Apoyos
	Desconfianza
	Auto-responsabilización

Respecto a las consideraciones éticas se consideró el consentimiento informado, la integralidad en el proceso investigativo, la relación intersubjetiva entre investigador-participantes; además, para garantizar la privacidad, la confidencialidad y el anonimato a cada docente se le asignó un código (Galeano, 2021).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis que se acompañan de las narrativas del profesorado, al tiempo que se contextualizan con fuentes secundarias y se discuten con las evidencias de la literatura académica.

Experiencias frente a la pandemia

La emergencia sanitaria significó para el profesorado un periodo de ansiedad y duda, lo que demuestra que sus efectos sobrepasaron los aspectos institucionales y sociales, afectando la vida personal, laboral y familiar de los docentes (Alarid, 2021; Meo y Dabenigno, 2021). A nivel nacional, las medidas sanitarias incluyeron el distanciamiento social y el confinamiento, pronto docentes y estudiantes acostumbrados a compartir en el espacio escolar comenzaron a buscar los mecanismos para mantener el contacto, lo que "produjo una conmoción en las costumbres didácticas… porque las condiciones propias más elementales, más básicas del trabajo docente se trastocaron" (Lerner, 2020, 14m01s). El distanciamiento sanitario se convirtió en lejanía física y social entre pares, directivos y otros actores educativos. Para Giroux (2020) se trata de una medida para promover miedos compartidos en lugar de responsabilidades compartidas que incrementa el principio pedagógico central del neoliberalismo: la responsabilidad individual, como la única forma de abordar los problemas sociales y, en consecuencia, se niega el debate para abordar cuestiones sistémicas más amplias, responsabilizar al poder o asumir asuntos de compromiso colectivo. Así, el neoliberalismo, ahora justificado como medida sanitaria, privatiza e individualiza los problemas sociales.

> *Soy maestra novel[2]… En un principio fue difícil. Cuando inició la pandemia entré en estrés (Docente 2).*

De un momento a otro, el trabajo escolar se apropió de los tiempos y espacios privados. Los docentes se enfrentaron a la necesidad de responder a la propuesta gubernamental desde sus hogares y con sus propios recursos, adaptando los espacios —reservados para el descanso y la convivencia familiar— e invirtiendo en nuevos materiales para el trabajo —compra de computadora, contrato de servicios de Internet, adquisición de sillas para oficina, audífonos, aros de luz, cámaras o celulares inteligentes—. Para Meo y Dabenigno (2021) se trata de *teletrabajo docente de emergencia* que, implica "la realización remota de aspectos centrales del trabajo, el cual se desarrolla en los hogares de los/as trabajadores y es puesto en marcha sin la expresa voluntad de las partes involucradas" (p. 104).

> *[En casa] construí mi espacio de enseñanza, un espacio para atender mejor al grupo, un espacio simulando su escuela, su salón de clases (Docente 3).*

> *Buscamos como suplir las necesidades que nosotros teníamos aquí en la casa. Muchas personas adaptaron su cocina, un cuarto, hicieron su salón de clases,*

[2] El término novel forma parte de las nuevas nomenclaturas impuestas por la reforma educativa del 2013 para aludir a los nuevos esquemas de regulaciones de la docencia mexicana (Gutiérrez, 2020).

compraron aros de luz para las grabaciones, hacíamos videos para subir a Facebook (Docente 6).

Respecto a la vida laboral, en el discurso docente se observa un proceso caracterizado por la ampliación de la jornada laboral, una débil formación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la ausencia de condiciones materiales para la educación en línea en un contexto de fuertes desigualdades sociales, situación que coincide con los resultados del trabajo de Meo y Dabenigno (2021) en Argentina, y de Paes y Freitas (2020) en Brasil.

Ha sido un gran reto… No estamos familiarizados con la educación vía remota, entonces ha sido muy complicado… debido a que, en ocasiones, no contamos con los medios, la capacitación, los conocimientos que implica todo esto (Docente 9).

Ha sido un poco deficiente porque trabajo en una comunidad muy limitada, tanto de señal telefónica como de Internet (Docente 11).

En opinión del profesorado, el mayor impacto de la pandemia en la docencia refiere a una mayor demanda de actividades, lo que se traduce en una intensificación del trabajo. Desde la década de los noventa, luego del arribo de la corriente neoliberal a la educación, el trabajo docente gradualmente se caracterizó por una diversificación de funciones —planeación de clases, elaboración de material didáctico, capacitación contra turno, atención a familias, entrega de calificaciones, organización de actividades diversas—, generando insatisfacción y tensión entre el profesorado; en el fondo, ésta intensificación "es un proceso de racionalización y control de la enseñanza que degrada al magisterio en su condición profesional y social" (Silva y Gutiérrez, 2020, p. 6). En la pandemia, la intensificación del trabajo se recrudece: los docentes se enfrentan a nuevas demandas "que no forman parte de las obligaciones directas de sus funciones. Esos mecanismos inciden sobre las condiciones de trabajo, aumentando las exigencias, diversificando las competencias y las áreas abarcadas por la docencia, pero sin ampliar la jornada laboral remunerada" (Andrade, 2020, p. 145).

Cuando aplico evaluaciones manejo cuatro horarios diferentes con los niños: uno, es a las nueve de la mañana; otro, a las once de la mañana; uno más, a tres o cinco de la tarde, y; las otras, son todo el sábado. [¿Y su turno laboral es?] Se supone que es de 8 de la mañana a 2 de la tarde, pero la realidad es que no lo respeto porque muchos de los papás de mi escuela trabajan en unos horarios muy cortados y distintos (Docente 1).

En los ranchos ha sido muy difícil la interacción… Hay maestros que trabajan a quince horas y no sé ni cómo le hacen. Aun así, hay maestras que van hasta allá, dejan los trabajos y regresan (Docente 10).

Todo el esfuerzo que nosotros estamos haciendo, uno pone todo su empeño, dejamos de hacer muchas cosas para buscar la manera de llegar a ellos. Es un gran esfuerzo que hacemos todos los maestros que debe ser reconocido (Docente 13).

Según documenta Alarid (2021), en el país "algunos profesores reciben demandas de reportes, llenados de formatos, solicitudes de evidencia a cualquier hora del día y, todos son urgentes" (42m54s). Este aumento de las actividades ha dificultado el equilibrio entre la vida personal y laboral de los docentes, quienes tuvieron:

> la necesidad de modificar y armonizar la praxis profesional con la vida familiar e íntima… la vida laboral se fusiona con la personal, no quedan claros los límites ni la alternancia de los momentos de trabajo/descanso del docente, y como consecuencia de ello, no existe tiempo propio, no hay espacio de intimidad ni arraigo alguno. (Cabrera et al., 2021, p. 3 y 5)

Intervención docente en la contingencia

De la mano de covid-19, las certezas docentes, en forma de costumbres didácticas y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje, se pusieron a prueba. La pandemia "llevó a problematizar formas de enseñanza que estaban naturalizadas… [por ello], los maestros tuvimos que reinventarnos" (Leiner, 2020, 14m51s). En el marco de la incertidumbre, el profesorado tuvo que desarrollar sus competencias para enseñar en *escenarios desconocidos* (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021), con el propósito de sostener las trayectorias educativas de los estudiantes a su cargo.

Ha sido un reto. La verdad al inicio pensaba que se me hacía un mundo y no sé cómo le voy a hacer, qué actividades y cómo vamos a trabajar (Docente 4).

Ante las primeras dudas sobre el programa de continuidad académica y el reconocimiento de las limitaciones del profesorado respecto a las competencias digitales, la respuesta del Gobierno del Estado de Chihuahua (2021) se centró en la capacitación alrededor de la plataforma *Google for education* con la intención de acercar al profesorado a "la cultura de innovación de Google [en medio de la] problemática y oportunidades que enfrenta el sector educativo con motivo de la pandemia… mediante la adaptación del sistema educativo, al nuevo modelo virtual" (párr. 2). A partir del convenio entre el Gobierno y Google —una de las principales compañías tecnológicas que actualmente reordenan los procesos sociales (Alarid, 2021)—, los docentes de educación básica en la región tienen acceso a diversos servicios: correo electrónico (Gmail), colaboración en el aula (Google Classroom), videoconferencias y llamadas de voz (Google Meet), almacenamiento (Google Drive), así como la posibilidad de certificarse como *Google Trainers*.

La primera dificultad fue mi ignorancia respecto a ciertos dispositivos, por ejemplo, como utilizar WhatsApp al 100%, Google Meet, Classroom y todas las diferentes aplicaciones posibles, pero me he estado capacitando (Docente 7).

Ayudé a los padres con sus dudas sobre cómo usar Classroom, cómo usar la plataforma, cómo subir las evidencias… Les fui aconsejando sobre cómo utilizar el correo institucional (Docente 3).

Lo anterior es muestra de la forma en que las políticas neoliberales configuran nuevos modelos de gobernanza y colaboración con el sector privado —encubriendo la incapacidad del Estado para "atender con sus propias fuerzas, recursos y elementos las necesidades de las escuelas" (Cervantes et al., 2019, p. 302)—; por ejemplo, el *edubisness* ilustra "cómo las corporaciones y empresas de las TIC han visto en el sector de la educación un nicho de mercado potencial" (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021, p. 182). En consecuencia, se trastoca la identidad docente bajo discursos que equiparan el uso de las tecnologías con la innovación docente (Cabrera et al., 2021); "se espera un cambio en sus habilidades, roles e identidad, pasando de ser el detentor del saber a un mediador de la información en los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021, p. 182).

Con el empleo de las herramientas digitales se resolvió el problema técnico del programa de continuidad académica, sin embargo, el mayor desafío se encontraba en los aspectos didácticos. Los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje se vieron "fuertemente desafiados porque nuestra perspectiva didáctica ocupa un lugar central en la interacción con el docente y entre los niños acerca del conocimiento" (Lerner, 2020, 15m34s). Ante la ausencia de lineamientos concretos para la intervención docente, se apeló a la innovación, creatividad y autonomía del profesorado. En general, se omitió que "el trabajo en el ciber-espacio requiere de todo un diseño mucho más complejo… [empero] se diseñan propuestas educativas en modalidades a distancia o remotas que adoptan las pautas y modelos de la presencialidad sin adecuaciones curriculares" (Cabrera et al., 2021, p. 4).

Como docente quieres dar más, cumplir con tu deber ser… No estás al 100% en los procesos de enseñanza y aprendizaje; estás un 20-30%. [Aunque] depende de tu disposición… Creo que hay una experiencia positiva porque me ha permitido crecer en buscar nuevas estrategias y materiales que se puedan utilizar a distancia (Docente 3).

Los docentes asumen la responsabilidad y justifican los fracasos de la política educativa con narrativas acerca de la falta de creatividad o vocación personal. Según Andrade (2020) el discurso político hacia el profesorado ha sido "en el sentido de esperar que ellos compensen los factores sociales que demandan mayor inversión de recursos e inversión social" (p. 145).

Enfrentarnos a la cuestión de estar frente a una pantalla nos anima a seguir buscando nuevas herramientas… [Se trata] ante todo de actitud y vocación, porque sin vocación no surgen las ideas, la motivación, esa innovación (Docente 12).

En el imaginario colectivo, la profesión docente se sostiene en la vocación, empero, como consecuencia de las nuevas regulaciones del trabajo docente, "la subjetividad de la docencia ha pasado de una concepción ligada a los valores de la vocación…, a un esquema basado en la eficacia como modelo de mercado" (Gutiérrez, 2020, p. 22). A la retórica docente, se suma la noción de autonomía como una cualidad asociada a un profesorado comprometido, con iniciativa, que resuelve lo inmediato para evitarle problemas a la dirección escolar. Con todo, desde el ámbito administrativo se alude a "discursos vacíos que apelan a una autonomía aparente, ya que éstos no tienen relación con la realidad del maestro, sino que se orientan… [a] nuevos mecanismos de control para regular el tiempo, las actividades y funciones de estos" (p. 8).

> *[Entre los aprendizajes construidos en la pandemia] creo que, la autonomía es la principal. La autogestión es otra, y la apreciación de la libertad (Docente 5).*

Así, se observa un tipo de autonomía basado en que las personas asuman una carga mayor frente a los resultados de su trabajo. Entre los docentes "aumenta su responsabilidad sobre el éxito y el fracaso del estudiantado, ignorando dimensiones externas que [les] son completamente lejanas" (Andrade, 2020, p. 145). Por ejemplo, en el discurso de los docentes se refiere a la diversidad de estudiantes; en sus grupos, es común la presencia de estudiantes con vulnerabilidad debido a su condición económica, discapacidad o exclusión escolar que requieren apoyos y recursos educativos adicionales.

> *[La escuela está en] una zona marginal donde hay mucha violencia y carencias de agua, luz, drenaje (Docente 2).*

> *En el grupo hay niños que tienen discapacidad visual y auditiva (Docente 1).*

> *Tengo 34 alumnos… de ellos tengo tres con quienes no tengo comunicación absoluta (Docente 4).*

Además, la pandemia colocó el aspecto emocional como un asunto prioritario en dos sentidos: primero, la necesidad de promover prácticas socioemocionales *con* y *entre* el estudiantado, lo que "exige reconfigurar nuestra sensibilidad, encontrar medios de comunicación asertiva [y] estrechar los vínculos afectivos" (Cabrera et al., 2021, p. 5), particularmente, porque covid-19 vino a visibilizar la violencia cotidiana —física, económica, sexual y psicológica— que define la experiencia doméstica de la infancia en el país, además de la ausencia de acciones políticas para su prevención y atención. A lo anterior, se agrega el incremento en la mortalidad de padres y tutores a causa del virus.

> *Agregaría el duelo… Tengo seis niños sin mamá, ya porque su mamá murió por covid-19 y quedaron sin abuelos, sin tíos. Hay muchos niños que se quedaron sin parte de su núcleo familiar… Niños que eran criados por abuelos, los perdieron y se quedaron en orfandad. Ha sido muy complicado para ellos (Docente 1).*

La parte socioemocional [porque] nos dimos cuenta de lo que está pasando en sus casas (Docente 7).

Segundo, reconocer la dimensión socioemocional del trabajo docente, sobre todo, porque en el confinamiento los sentimientos de soledad, ansiedad y miedo entre el profesorado se incrementan (Alarid, 2021; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021). Por ello, se precisan oportunidades para desarrollar entre el profesorado su sentido de propósito, pertenencia, motivación y satisfacción a fin de reconstruir su identidad profesional (Hendrikx, 2019).

El manejo de las emociones, sobre todo, aprender a tener paciencia (Docente 8).

Mantenerme positiva, estar comprometida con mi trabajo (Docente 11).

Lo anterior demuestra que, en la pandemia, el trabajo de los docentes se cuestiona, al tiempo que se les demanda utilizar las TIC, diseñar recursos didácticos, entregar materiales, recuperar evidencias, localizar a estudiantes, capacitarse y que, sean "además, agentes de contención socioemocional de sus alumnos. [Sin proveer], a los docentes habilidades [e insumos] para realizar lo antes mencionado" (Gutiérrez, 2020, p. 3).

Trabajo docente ante la emergencia sanitaria

El trabajo docente se pone en duda hasta la comprobación del cumplimiento de acciones, tiempos y resultados. Si bien, en la *gramática de la escolaridad* —conformada por "las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción" (Tyack y Cuban, 2001, p. 23)—, el "desempeño de los alumnos pasa a ser algo excesivamente medido, evaluado sistemáticamente por instrumentos que son elaborados y definidos por personas expertas y externas al contexto escolar" (Andrade, 2020, p. 145); en la pandemia, los procesos de evaluación se han flexibilizado, al "tiempo que apuntan a un escenario menos estable y mucho más controlado remotamente por las evaluaciones [en forma de evidencias]" (p. 145).

Siempre tiene que ser evidencias: fotografías, vídeos o audios para estar completamente seguro… Me limito solo a evaluar las actividades que mandan, y cabe mencionar que le doy peso al esfuerzo (Docente 5).

A las evidencias que nos envían… a parte del cumplimiento, se les asigna cierta puntuación. Ha sido principalmente como se ha evaluado, con las evidencias que recibimos y la calidad de éstas (Docente 9).

En la lógica de las evidencias, los estudiantes asumen el papel de *hacedores* de tareas (Chamberlain et al., 2020); mientras, el profesorado entra en un "proceso de innovación contemporáneo que desarticula al docente como generador, mediador y divulgador del conocimiento y lo recaracteriza como un operario del currículum preestablecido" (Gutiérrez, 2020, p. 8), reduciéndolo a un *recolector* de pruebas. En la cadena de verificación del trabajo

escolar, aparece el equipo directivo y de supervisión, quienes asumen un papel ejecutivo en defensa de la escuela como organización burocrática (Alarid, 2021; Gutiérrez, 2020).

> *…inclusive hemos tenido que fotografiarnos yendo a entregar material y que no nos reciben para que vean que sí fuimos, porque por parte de supervisión está la exigencia de que tenemos que hallar a la totalidad de alumnos y trabajar con todos ellos, pero, en ocasiones, no queda por nosotros (Docente 1).*

Lo anterior muestra, primero, la "capacidad de resistencia e ingenio para 'recabar evidencias', pues muchos docentes aún tenemos que 'demostrar' que estamos trabajando… Se incrementan las amenazas, suspicacias y otros síntomas que ponen a los docentes bajo sospecha" (Cabrera et al., 2021, p. 1). En el análisis inicial elaborado por Alarid (2021) acerca del trabajo docente en tiempos de pandemia en México, se muestra que:

> algunas autoridades han usado el recurso de amenazar, abierta o veladamente, a los profesores con la pérdida del empleo… sin embargo, como esta situación está enmarcada en un contexto en el que hay pérdida neta de empleos, los profesores se sienten impelidos a adaptarse. (42m54s)

Asimismo, la obsesión por las evidencias expone cómo el trabajo docente se configura en "actividades útiles, urgentes, e insulsas exigencias administrativas que surgen en medio de la emergencia sanitaria para restaurar —ficticiamente— la normalidad" (Cabrera et al., 2021, p. 4), incrementando la ansiedad y el cansancio mental entre los docentes.

> *Entré en estrés [en especial], por la parte administrativa; por parte de dirección… nos saturaron en cuestión de evidencias (Docente 2).*

> *Nosotros les pedimos [a los directores] que no nos carguen de trabajo administrativo, sobre todo, por esto que estamos a distancia y no generen más estrés del que tenemos (Docente 6).*

En este punto, el profesorado tiene una opinión dividida respecto al apoyo recibido por parte del personal directivo para resolver los retos del trabajo a distancia; mientras una parte reconoce sentirse protegido por sus directores y colegas, otra parte señala la ausencia de ayuda, excepto por la sugerencia de cursos y talleres. En general, se observa una "sensación de orfandad institucional" (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021, p. 193). Frente al papel de la dirección escolar en contextos de incertidumbre conviene tener presente que, "la ética, la responsabilidad y cuidado por el otro… no están divorciadas de las actividades de gestión..., sin embargo, es necesario reorganizarlas para poner los acentos en la praxis y en la relación con los otros" (Cabrera et al., 2021, pp. 6-7).

> *La subdirectora… creó un grupo de WhatsApp para estarnos compartiendo material y actividades y exponer ahí dudas (Docente 1).*

Me he sentido con incertidumbre, pero apoyado, respaldado por parte de los directivos y compañeros. Entonces no he estado solo (Docente 7).

La sensación de soledad se distingue en las expresiones del profesorado, probablemente, como consecuencia de la retórica neoliberal sobre la docencia y el confinamiento. Según Andrade (2020), en los discursos alrededor del Desarrollo Profesional Docente, se evoca a los docentes como arquitectos de sus destinos, emprendedores, competitivos, sujetos de su propia experiencia, eufemismos para encubrir "la obligación de afirmar[se] como un sujeto singular, personal… [de ser] único, pensar en sí mismo y no en cuanto a un colectivo" (p. 146); idea que se arraiga en el confinamiento que, al impulsar la distancia física y limitar los vínculos sociales, promueve la indiferencia e impide la construcción de una narrativa compartida ante las dificultades de la emergencia sanitaria; dificultando el desarrollo de cualidades de reciprocidad, cuidado, dependencia y apoyos mutuos.

Nos han brindado capacitación para acceder a las diferentes plataformas, pero ha sido mínimo (Docente 9).

Muy difícil. La verdad, es algo muy complejo y complicado, se necesita de mucho apoyo por parte de nuestra plantilla docente, de nuestro director y de los padres de familia. Si algo de eso cae, pues el trabajo se vuelve más pesado para una parte (Docente 12).

El profesorado devela la intensificación del trabajo que prioriza el llenado de documentos, el diseño de rúbricas y la entrega de informes que en lugar de "facilitar la comunicación con la administración o con las familias, se conciben como 'tecnologías de control de su práctica' que manifiestan una sentida desconfianza [sobre los docentes y su trabajo]" (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021, p. 191).

Llevamos unos cuadernos de registro —aquí tengo el mío—. Cada listón es uno de mis alumnos. Ahí voy haciendo una anotación del desarrollo académico… y un registro de incidencias… Esto es por iniciativa personal que llevo desde siempre —no solo en la pandemia—, porque me ha facilitado mucho el trabajo, sobre todo para defenderme, porque no faltan los padres de familia que se quejan de mi trabajo (Docente 1).

En agosto los reuní y les expliqué cómo llevar el trabajo… les di bien detalladito el cómo trabajar en casa… Al principio era muy común que me enviaran mensajitos todo el día de: Profe, ¿cómo le hago aquí? (Docente 11).

La falta de reconocimiento social y el cuestionamiento permanente son aspectos recurrentes en el discurso del profesorado, situación vinculada a la docencia en el contexto internacional. Para Andrade (2020) en Latinoamérica los discursos sobre los docentes, las reiteradas críticas a la escuela y a los sistemas educativos públicos apuntan a una creciente

desprofesionalización del magisterio. En México, la necesidad de demostración constante se ha convertido en una prioridad para los docentes, incluso mayor que la capacidad para acompañar y contener a los estudiantes en este difícil período (Cabrera et al., 2021).

> *Soy muy dedicada a mi trabajo, si algo se me dificulta busco como resolverlo… Siento que hay compromiso por parte de nosotros, pero que somos un gremio desprotegido; con Moctezuma [el anterior secretario de Educación], los maestros eran valiosos y nos empoderó; pero, luego nos pedían muchos documentos, mucha carga administrativa, nos exigían demasiadas cosas… Entonces el pesimismo llega, hay semanas en las que me siento en una montaña rusa (Docente 6).*

Pese a los múltiples esfuerzos del profesorado, se comparte la sensación de estar en deuda, en especial, con los estudiantes. La idea de que las cosas pudieron ser distintas se mantiene y la insatisfacción por los resultados es colectiva, quizá, porque la política educativa "se ha enfocado en caracterizar a los profesores como los culpables del fracaso escolar" (Gutiérrez, 2020, p. 3).

> *Personalmente siento que les debo mucho todavía porque casi no pude trabajar con ellos. No trabajé como me hubiese gustado debido a la pandemia y siento que todavía tengo un compromiso muy fuerte con el aprendizaje de esos niños (Docente 1).*

> *Mi preocupación es que los niños se queden muy atrás en temas importantes como la lectura (Docente 10).*

Para Alves y Barreto (2006) y Molina-Pérez y Pulido-Montes (2021) se trata de la auto-responsabilización impulsada por la lógica neoliberal, caracterizada por depositar sobre el profesorado el peso de los resultados educativos mediante mensajes que destacan como cualidades docentes la flexibilidad, adaptación y ajuste en contextos de incertidumbre que, al no cumplirse, generan emociones de culpabilidad, normalizando "la idea de un profesor que asume de manera absoluta su responsabilidad… [y donde], los poderes públicos quedan despojados de su responsabilidad en la consecución de los logros sociales vinculados a la educación" (Molina-Pérez y Luengo, 2020, p. 69-70).

> *Muy frustrante, muy estresante. Hay veces que no siento el apoyo por parte de la Secretaría. No sé porque nos piden a nosotros que seamos empáticos con los padres de familia, que no les dejemos tantas actividades, que no seamos muy estrictos, pero al momento de las evaluaciones si quieren que existan buenos resultados… Siento que nos piden que simulemos, que estamos haciendo el trabajo [pero] cuando regresemos los niños van a evaluarlos y van a ver que, en realidad, hay un retraso enorme. Y, ¿quién va a ser el culpable? Voy a ser yo, porque yo soy la docente de sus niños. No va a tener la culpa el papá que no hizo el trabajo, no va a tener la culpa quien no tuvo para poner saldo… la culpable voy a ser yo, porque se va a hablar de mi trabajo y mi desempeño como docente (Docente 8).*

Frente a la creciente desvalorización de la docencia —a la que han contribuido las plataformas mediáticas (Cabrera et al., 2021; Gutiérrez, 2020)—, los docentes reconocen la colaboración de madres y padres de familia como un logro ante los desafíos de la pandemia. Desde la posición de Lerner (2020) la emergencia sanitaria permitió establecer relaciones de respeto y apoyo entre las familias y el profesorado.

> *La mayoría está conforme. Lo único que piden es que se reduzcan las actividades (Docente 11).*

> *Con la mayoría he tenido comunicación diariamente. Me responden muy bien. Les mando las actividades y ellos me envían lo que van haciendo los niños, las evidencias (Docente 13).*

La cercanía entre docentes y familias ha suscitado el reconocimiento tácito del trabajo, profesionalismo y compromiso del magisterio: "todo esto ha dado lugar a la comprensión de que la enseñanza requiere de conocimientos especializados que, lejos de reducirse al conocimiento del contenido a enseñar, incluyen… diferentes formas de intervención" (Lerner, 2020, 51m49s).

> *Esto está sirviendo para revalorizar nuestra labor docente (Docente 10).*

> *Los padres de familia ahora se dieron cuenta de lo importante de nuestra tarea (Docente 11).*

Esta conquista deberá aprovecharse una vez que sea efectivo el regreso a la presencialidad, en especial, porque:

> la falta de confianza está deteriorando la dignidad de la docencia en múltiples formas, y los medios virtuales han coadyuvado a la exposición pública de algunos casos aislados que vienen a reforzar ese "estado de sospecha" y convertirlo en certeza común… que se colman de certidumbre en el imaginario colectivo. (Cabrera et al, 2021, pp. 2-3).

Conclusiones

Las narrativas analizadas en el presente documento manifiestan que la experiencia del profesorado frente a la pandemia se desarrolló entre ansiedad y dudas que afectaron su vida personal y laboral, especialmente, ante la intensificación del trabajo. Para atender los desafíos del programa de contingencia académica que, asumió la forma de teletrabajo, los docentes implementaron una serie de cambios: se capacitaron en el uso de diversas herramientas digitales, especialmente, vinculadas a los servicios de la empresa Google; renunciaron a espacios y tiempos en casa para adaptar un aula móvil; diseñaron diferentes materiales didácticos —con sus propios recursos— para el trabajo a distancia, lo que implicó movilizar su innovación, creatividad y autonomía; planificaron diferentes situaciones didácticas para

atender a la diversidad del estudiantado, poniendo a prueba su vocación, entre otros. Estos cambios se realizaron sin ajustes a la jornada laboral, el salario u otras prestaciones.

De lo anterior se concluye que las acciones de política educativa, vinculada al programa de continuidad académica, lejos de fortalecer a la docencia como profesión han contribuido a su deterioro, en tanto, delegan al profesorado la responsabilidad del estudiantado, en especial, de aquellos que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social, exclusión y abandono, "mientras ellos se desempeñan profesionalmente en condiciones de sobrecarga de funciones y actividades, mayores responsabilidades y menor remuneración económica por su trabajo" (Gutiérrez, 2020, p. 3). Los resultados coinciden con Molina-Pérez y Pulido-Montes (2021) para quienes los docentes españoles "han respondido dedicando más horas de su tiempo y asumiendo responsabilidades que hubieran correspondido a las administraciones educativas y decisores políticos" (p. 192).

Las modificaciones al trabajo docente derivadas por covid-19 encuentran un punto en común: las evidencias. Estas pruebas virtuales del desempeño docente —aunque también demuestran el cumplimiento de las tareas de estudiantes y familias—, en forma de fotografías enviadas por WhatsApp, se convierten en el centro del proceso educativo y el principal criterio para la evaluación de los aprendizajes. A partir de ellas, se redefine el papel de docentes, estudiantes y directivos escolares, se diseñan las situaciones de aprendizaje, se calendarizan las tareas escolares, se buscan alternativas de entrega, se establecen relaciones con las familias, se ordenan los encuentros con estudiantes, se avalan los informes y se valora el trabajo realizado. En el confinamiento se observa el poder de la burocracia escolar, la ausencia de apoyos para enfrentar los desafíos de la emergencia sanitaria, la creciente desconfianza en torno a los docentes y su trabajo, así como la normalización de la auto-responsabilización del profesorado. En concreto, el presente trabajo muestra que los docentes han enfrentado la pandemia en condiciones de trabajo limitadas, recursos insuficientes, debilidades formativas, apoyo relativo, desconfianza de autoridades y familias, y sin reconocimiento.

En este sentido, la pandemia devela nuevos referentes para pensar la precarización histórica de la docencia resultado de discursos políticos, introyectados en el imaginario colectivo, en el que se presenta al docente como un sujeto autónomo, emprendedor, con libertad para decidir; mientras, en la práctica, prevalece la cultura de la evidencia, la eficacia y la eficiencia impuestas por la lógica neoliberal (Andrade, 2020; Gutiérrez, 2020; Molina-Pérez y Luengo, 2020). Asimismo, se concluye que el trabajo docente en tiempos de covid-19 se reconfigura en situaciones de intensificación y flexibilización laboral, por lo cual se requiere "impulsar procesos de reapropiación del trabajo por parte de los profesores… [y] el fortalecimiento de la educación pública" (Alarid, 2021, 47m12s).

Entre las limitaciones del estudio se pueden señalar: (1) Para su realización se convocó a un número concreto de docentes que puede ser ampliado a fin de recuperar nuevos

significados acerca del problema estudiado; (2) Las entrevistas se realizaron en la última etapa del segundo ciclo escolar en confinamiento por lo que es posible que las respuestas del profesorado refieran a opiniones categóricas producto del cansancio y la ambigüedad del retorno a la presencialidad; por ello, se propone realizar investigaciones tendientes a analizar las percepciones, experiencias, significados y prácticas de los docentes en los próximos meses, particularmente, luego del programa de vacunación y el receso escolar, y; (3) Considerando el carácter descriptivo del estudio, se propone el uso de los resultados de la investigación en el diseño de estrategias y planes de acción orientados a fortalecer la docencia y subsanar las debilidades expuestas.

Finalmente, nos sumamos a la propuesta de Cabrera et al. (2021):

> Apostemos por la confianza, por el respeto, y devolvamos la dignidad a los miles de millones de docentes que hoy, de la mano de las familias, cuidamos y acompañamos la formación humana con miras a transitar a un mejor futuro para todos. (p. 5)

Referencias

Acuerdo número 02/03/20 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. 15 de marzo de 2020. https://bit.ly/2FG3Ugv

Alarid, D. (18 de noviembre de 2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia. Contexto local de Cuba, México, Puerto Rico y Costa Rica. [Archivo de Video]. YouTube. https://bit.ly/2Rjv56r

Alves, M. M., y Barreto, S. (2006). Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género. En M. Feldfeber y D. Andrade (Eds.), Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? (pp. 181-204). NOVEDUC.

Andrade, D. (2020). Actores sociales que intervienen en la formación continua y desarrollo profesional docente. En MEJOREDU, La Formación Continua y el Desarrollo Profesional Docente en el Contexto de Nuevas Normalidades (pp. 144-150). MEJOREDU.

Bardin, L. (1991). Análisis de contenido. Ediciones Akal.

Cabrera, D. M., Escalante, L., y Pinto, L. (2021). La profesión docente en tela de juicio. La experiencia de trabajar bajo sospecha. Revista Iberoamericana de Docentes, 1-7. https://bit.ly/3vSi16E

Cervantes, E., Gutiérrez, P. R., y Anaya, F. (2019). La gobernanza y la supervisión escolar: un modelo en construcción. En E. Cervantes (Ed.), Supervisión escolar en Chihuahua: Impactos. Dilemas y perspectivas en la educación básica. Criterios para un balance inicial en el estado de Chihuahua (pp. 295-308). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. https://bit.ly/3iALRZX

Chamberlain, L., Lacina, J., Bintz, W. P., Jimerson, J. B., Payne, K., y Zingale, R. (2020). Literacy in Lockdown: Learning and Teaching During COVID-19 School Closures. The Reading Teacher, 74(3), 243-253. https://doi.org/10.1002/trtr.1961

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020a). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica. Autoedición. https://bit.ly/2ORmDu3

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020b). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos. Autoedición. https://bit.ly/2TFHRx3

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores. Autoedición. https://bit.ly/3f2W2EB

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). Informe de pobreza y evaluación 2020. Chihuahua. Autoedición. CONEVAL. https://bit.ly/34MY1H2

Cornejo, R., Araya, R., Parra, D., y Vargas, S. (18 de agosto de 2020). El bienestar/malestar emocional de los/as docentes y la "bitácora" del abandono. Diario Uchile. https://bit.ly/3igmFb1

Galeano, M. E. (2021). Investigación cualitativa. Preguntas inagotables. Universidad de Antioquia.

Giroux, H. A. (2020). The COVID-19 Pandemic is Exposing the Plague of Neoliberalism. In N. K. Denzin, y M. D. Giardina [Eds.], Collaborative Futures in Qualitative Inquiry. Research in a Pandemic (pp. 17-27). Routledge.

Gobierno del Estado de Chihuahua. (04 de abril de 2021). Exponen en foro virtual herramientas digitales para innovar clases a distancia. Gobierno del Estado de Chihuahua: https://bit.ly/3fNDCbh

Gutiérrez, A. (2020). Saldos de la reforma educativa en México, nuevas regulaciones de la gestión y el trabajo docente en educación básica. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(37), 1-40. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4140

Hendrikx, W. (2020) What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform, Educational Studies, 46:5, 607-623. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694

Lerner, D. (26 de noviembre de 2020). La alfabetización en tiempos de pandemia 2021-2021 [Archivo de Video]. YouTube. https://bit.ly/34A6YmX

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia. Un profesorado con buenos principios. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), 1-26. https://bit.ly/2STExxR

Meo, A. I., y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. RASE. Revista de Sociología de la Educación, 14(1), 103-127. https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221

Molina-Pérez, J., y Luengo, J. (2020). Reconstrucciones "Resilientes" de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura Performativa en Andalucía (España). REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(2), 57-75. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003

Molina-Pérez, J., y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y Digitalización "Improvisada" en Educación Secundaria: Tensiones Emocionales e Identidad Profesional Cuestionada. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10(1), 181-196. https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011

Rea, D. (3 de abril de 2020). El confinamiento incrementó violencia contra infancia. La Verdad. Periodismo de Investigación. https://bit.ly/3gs5TTT

Paes, F., y Freitas, S. (2020). Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. Linguagem em Foco, 12(2), 129-149. https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-4050

Schmidt, B., Palazzi, A., y Piccinini, C. (2020). Entrevistas online: potencialidades y desafíos para la recogida de datos en el contexto de la pandemia de COVID-19. Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social (REFACS), 8(4), 960-966. https://doi.org/10.18554/refacs.v8i4.4877

Sieglin, V., y Ramos, M. E. (2008). Políticas identitarias, reformas educativas y salud mental en el magisterio mexicano. En J. Bokser y S. Velasco (Eds.), Identidad, sociedad y política (pp. 140-168). Universidad Nacional Autónoma de México.

Silva, C., y Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(140), 1-40. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630

Tyack, D., y Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. Secretaría de Educación Pública.

Acerca de la autora

Evangelina Cervantes Holguín, licenciada en Educación Preescolar, licenciada en Derecho, Maestra en Desarrollo Educativo y Doctora en Educación. Tiene experiencia como docente en pregrado y posgrado en educación. Autora y coautora de libros y artículos de libro sobre política educativa, formación docente y didácticas especializadas. Ponente en congresos nacionales e internacionales con las mismas temáticas. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores y Profesora con perfil deseable en el Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP). Actualmente es profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y Coordinadora de la Unidad Juárez del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, institución formadora de docentes dependiente del Gobierno del Estado.

Crítica constructiva de la metodología PPL aplicada en la enseñanza de la física

Constructive criticism of the PPL methodology applied in the teaching of physics

Coello Pisco Silvia[1]

González Cañizales Yomar[1]

Rodríguez Gómez Benigno[2]

Resumen: La desmotivación es uno de los fenómenos sociales más comunes entre las personas, sin embargo, cuando la desmotivación se presenta en el entorno educativo es necesario realizar estudios que permitan identificar las causas que provocan ciertas conductas en los estudiantes y cómo afectan su rendimiento académico. El presente estudio explica cómo ciertos modelos didácticos aplicados en la educación superior están afectando no sólo el desempeño académico de los estudiantes sino también sus emociones. El objetivo del estudio es identificar y analizar los componentes de la desmotivación de los estudiantes en la asignatura de Física en la carrera de ingeniería. El estudio tiene un enfoque cualitativo a través de un procedimiento introspectivo a partir de la percepción del estudiantado. Para ello, se realizó una entrevista a 97 estudiantes de la carrera de ingeniería de una Universidad de Guayaquil, 15 mujeres y 87 varones. Los resultados de las entrevistas ponen de manifiesto, como principales integrantes de la desmotivación, una metodología aplicada sin ser sometida a un grado de satisfacción por parte del estudiante, así como ciertas dinámicas poco pedagógicas y didáctica aplicada por los docentes del área de Física. Además, cabe añadir una incidencia negativa del entorno debido al confinamiento por la pandemia COVID19.

Palabras claves: desmotivación, crítica constructiva, inteligencia emocional, enseñanza de la Física, desmotivación.

[1] Universidad de Guayaquil
[2] Universidad Da Coruña

Abstract: Demotivation is one of the most common social phenomena among people, however, when demotivation occurs in the educational environment it is necessary to carry out studies that allow identifying the causes that cause certain behaviors in students and how they affect their academic performance. This study explains how certain didactic models applied in higher education are affecting not only the academic performance of students but also their emotions. The objective of the study is to identify and analyze the components of the demotivation of students in the Physics subject in the engineering career. The study has a qualitative approach through an introspective procedure based on the perception of the student body. To do so, an interview was conducted with 97 engineering students from a University of Guayaquil, 15 women and 87 men. The results of the interviews reveal, as the main members of the demotivation, a methodology applied without being subjected to a degree of satisfaction by the student, as well as certain dynamics that are not very pedagogical and didactic applied by the teachers of the Physics area. In addition, it is worth adding a negative impact on the environment due to confinement due to the COVID19 pandemic.

Keywords: demotivation, constructive criticism, emotional intelligence, Physics teaching, demotivation.

Recepción: 12 de septiembre de 2021

Aceptación: 30 de diciembre de 2021

Forma de citar: Coello, S., González, Y. y Rodríguez, B. (2021). Crítica constructiva de la metodología PPL aplicada en la enseñanza de la física. Voces de la educación 6(12), pp. 86-106.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Crítica constructiva de la metodología PPL aplicada en la enseñanza de la física

Introducción

Si estás cansado de escuchar que todos los problemas de la educación se deben a una juventud sin espíritu de esfuerzo o sin respeto por los mayores, te gustará este estudio que da un tirón de orejas a los responsables de educación, palabras textuales de Amelia Martínez (2006). Con esta pequeña introducción explicamos nuestro estudio, actualmente a nivel mundial la educación en todos sus niveles trata de buscar estrategias y métodos que permitan que los estudiantes desarrollen algunas destrezas y habilidades con el fin de que asimilen los conocimientos necesarios de cierta asignatura en particular.

Cabe indicar, que los métodos o modelos pedagógicos deben ser estudiados y aplicados con estudiantes que presentan grandes dificultades en su aprehensión. Para ello se analiza los estilos de aprendizaje de los educandos antes de aplicarse alguna metodología nueva. ¿Por qué debe ser así? A través de la historia educativa muchos investigadores han demostrado que cada sujeto tiene un estilo diferente de aprender y asimilar los contenidos de una asignatura. Es necesario, que al aplicarse alguna metodología en el grupo estudiantil se analice estos estilos. De ello, se diseñara el instrumento, la técnica, los resultados tanto de rendimiento académico y emotivo para luego medir el grado de aceptación de los educandos y socializar la metodología como exitosa o no. En otras palabras, pues el éxito de la implementación de la metodología debería demostrarse con los resultados que brinden las calificaciones estudiantiles, el incremento del desempeño académico, motivación al estudio y calidad educativa a través del grado de satisfacción por parte del estudiante y no del centro educativo o profesorado.

Pero, ¿qué pasa cuando la metodología es ubicada en un centro educativo sin seguir los pasos antes descritos? Evidentemente, ocurrirá lo contrario. Los investigadores a nivel educativo están conscientes de que un método exitoso aplicado en cualquier centro de estudio de otro país sea europeo, americano, sudamericano, no necesariamente es un indicador de que funcionará o tendrá éxito en otro centro de estudio; ya que las realidades y los fenómenos

sociales tienden a ser diferentes (Ricoy y Couto, 2017). El pensamiento del estudiante también tiende a ser diferente en cuánto a gustos, más aún si son adolescentes en etapa de formación profesional. Por otro lado, el proceso de enseñanza aprendizaje de la Física presenta una relevancia en la formación de profesionales de perfil amplio en las diferentes carreras de la ingeniería, pues el docente en educación básica en las asignaturas de Ciencias Naturales y Matemáticas debe despertar el interés en la ciencia a temprana edad. En otras palabras, el educador del nivel básico es el encargado de implantar en el estudiante, los indicios del conocimiento científico para que la responsabilidad en sus tareas, trabajos y demás actividades en los niveles siguientes (bachillerato y pregrado) pueda desenvolverse con éxito. De esta manera, estará despertando el interés de investigar por el saber científico para forjar en los futuros profesionales el espíritu investigador y engendrar las actitudes y valores.

Por otro lado, cuando concluye un año escolar los resultados finales ha mostrado reiteradamente que muchos estudiantes que siguen cursos de Física General en la educación media en formatos de enseñanza transmisiva, aprenden a resolver problemas cuantitativos similares a los que aparecen en los libros de texto como si fuera una receta, de manera repetitiva y mecánica, mostrando incapacidad para explicar el significado de sus propias soluciones numéricas a los problemas resueltos por ellos mismos (Coello, Flores & Venegas, 2016). Esta forma de procesar mecanicista (método) no permite desarrollar las habilidades necesarias para la asimilación de la asignatura (concepto) por ende el estudiante no desarrolla las destrezas necesarias a su paso a la educación superior (Huffman, 1997)

En los cursos de nivelación de ingreso a pregrado, la historia se repite siendo Física y matemáticas las asignaturas con alto índice de reprobados, lo cual se repite en el semestre I y II de las carreras de ingeniería, en ambas fases los estudiantes deben repetir cómo máximo dos veces para aprobar la asignatura y de no hacerlo pierde la carrera o la nivelación académica. El modelo curricular actual del gobierno ecuatoriano describe las categorías en saberes, los cuáles se emplean en el campo educativo como lo son: aprender a conocer (asignaturas predominantes), aprender a emprender, aprender a ser y aprender a vivir junto (asignatura actitudinal), el cual ha sido elaborado para lograr un acercamiento efectivo, practico y coherente de lo que aprenderán los estudiantes y de lo que deben dominar, del

éxito de estos saberes dependen de todas aquellas personas que están involucradas en el acto didáctico: profesores, padres de familia, autoridades de educación, pedagogos y personas especializadas en el campo educativo (Ministerio de Educación, 2013).

Este artículo es un llamado a los centros educativos en los cuáles no deben velar solamente por sus intereses de prestigio, categorización, calidad en infraestructura y nivel tecnológico, sino más bien en la calidad educativa, metodológica y técnica de quiénes ingresan (estudiantes) y de su salida profesional e inserción al campo laboral (Martínez, 2006). La metodología en cuestión en esta investigación de crítica constructiva es la llamada Peer Instrucción (Instrucción en Pares): un modelo en donde el estudiante trabaja con un material de estudio antes de la clase presencial y en el aula de clase se realiza pequeñas lecciones de entradas con preguntas conceptuales. (Crouch & Mazur, 2001). Este estudio fue propuesto por Mazur Eric, docente de la Universidad de Harvard junto con Catherine H. Crouch, en el año 1991.

El modelo en cuestión es una combinación similar a TEAL - Technology Active Learning (Aprendizaje Activo con Apoyo Tecnológico), lo que se busca con estas metodologías (Active Learning o Aprendizaje Activo), es estimular una mayor participación de los estudiantes fuera y dentro de la clase, además de fortalecer el trabajo en grupo. El modelo fue propuesto en una Universidad pública en Ecuador desde el año 2016 y se aplica en las clases de Física y se fundamenta en estas últimas metodologías PPL - Peer Project Learning (Aprendizaje en Pares y Proyecto). Al valorar el escenario en donde se presenta ciertas percepciones por parte del estudiante en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de la Física en la carrera ingeniería, se puede constatar una situación problemática la cual está determinada por el enfoque de sobreeducación que genera el actual sistema educativo, lo que determina la falta de pertinencia de este proceso formativo en función de la formación de un profesional de perfil amplio en la carrera de ingeniería (Ibarra, 2010; Sáez, 2015). Si bien es cierto, que la formación del profesional en la carrera de ingeniería, constituye una problemática en la actualidad internacional y nacional, siendo motivo de análisis y estudio en el orden científico pedagógico, así como del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura que se imparta (Carranza, 2009).

Partiendo de un procedimiento introspectivo, focalizar el problema de investigación en la falta de motivación del estudiantado en la asignatura de Física. De este modo, la finalidad central del estudio es identificar y examinar, desde la óptica del discente, el alcance de la desmotivación que presentan con respecto a la metodología PPL en la asignatura de Física; con esta pretensión se consideran los siguientes objetivos específicos: 1) determinar los aspectos que se relaciona con la desmotivación del estudiante; 2) Indagar en el malestar estudiantil relacionado con la desmotivación hacia la metodología propuesta PPL; 3) revelar la situación problemática de los estudiantes ante la falta de motivación por parte de los docentes, y 4) manifestar el papel del contexto de la desmotivación por el método PPL. En consecuencia, se pretende contribuir al enfoque crítico del proceso de enseñanza aprendizaje de la Física en los niveles de formación básica de la carrera de ingeniería de una Universidad pública del Ecuador, poniendo su nombre en anonimato por petición de los estudiantes participantes en este estudio.

Materiales y Método

El proceso de investigación biográfica - narrativa se enmarca en una metodología cualitativa, a través de la técnica de encuesta que posibilita el análisis desde la óptica de los sujetos participantes del estudio. Las respuestas por partes de los sujetos encuestados permiten descubrir el disgusto que están presentando con respecto a la aplicación de una metodología denominada PPL. A su vez a partir de su opinión personal se contribuye a promover a la reflexión a las autoridades educativas, docentes y ministerio de educación a través de la introspección. Por otro lado, el estudio cualitativo permite hacer un análisis en el contexto objeto de estudio e identificar los problemas esenciales con una mejor visión didáctica y pedagógica.

Los participantes son estudiantes del segundo semestre que cursan la carrera de ingeniería en la asignatura de Física. Para delimitar la muestra no se estableció con anterioridad el número de sujetos por ser una investigación cualitativa (Flores, 2014). Dejamos este aspecto sin establecer, momentáneamente, con el fin de demarcarlo en función de la saturación de los datos que se obtenga en las encuestas (Miles y Huberman, 1984). Además, la selección de los estudiantes no obedece a criterios probabilísticos ni busca la representatividad estadística de la población. Por ello, se partió de la disponibilidad del estudiantado que, después de ser

informado sobre los objetivos del estudio y asegurándole el anonimato, decidió colaborar libremente. En este estudio participaron 123 estudiantes 15 mujeres y 108 varones cuyas edades oscilan entre 19 a 23 años de edad. El profesorado participante (dos docentes) procede de una universidad pública, de la ciudad de Guayaquil.

El instrumento para la toma de datos se validó mediante el estadígrafo Juez de experto (Bas, 2016) la prueba piloto, y el análisis de consistencia interna (García López et al., 2006) y la tercera consiste en la aplicación del cuestionario ya validado, el correspondiente análisis estadístico y la definición de los perfiles en la que participaron 3 jueces expertos en el campo de metodología cualitativa de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Los resultados de validez del instrumento son: el análisis de consistencia interna con un coeficiente Alfa de Cronbach mayor a 0.89 en cada dimensión y el total de 0.9870 (Marín-Suárez, 2013) el análisis factorial exploratorio que permitió identificar procesos individuales y grupales como dos factores. (Sáenz, 2007).

Resultados

Basado en resultados obtenidos, el bajo éxito escolar que de forma recurrente se asocia con la asignatura de Física constituye una preocupación por parte de los estudiantes de la carrera de ingeniería, que lo asocia con la falta de conocimiento metodológico y motivacional por parte de los profesores tutores o principal. Las causas que indican los estudiantes sobre la desmotivación en la asignatura de Física con respecto a la metodología PPL se agrupan en este estudio en función de tres categorías según las situaciones problemáticas derivadas: conocimiento-rendimiento académico, del sistema de calificación-trabajo en equipo, metodología empleada-grado de satisfacción.

I. Falta de conocimiento – rendimiento académico

Las distintas razones que, de modo notorio, identifica los estudiantes en la desmotivación de la metodología aplicada PPL, en la asignatura de Física, están asociadas a la falta de compresión de los contenidos de curso por parte de los docentes al instante de solicitar retroalimentación (Imagen 1).

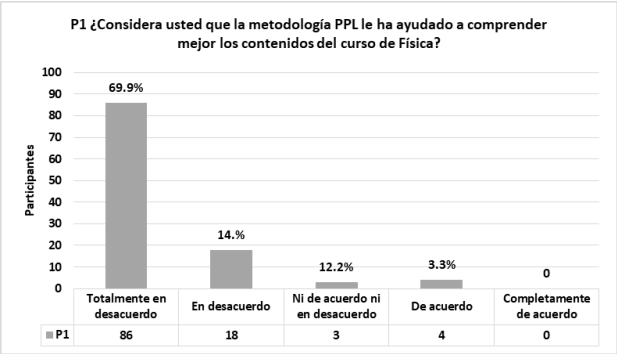
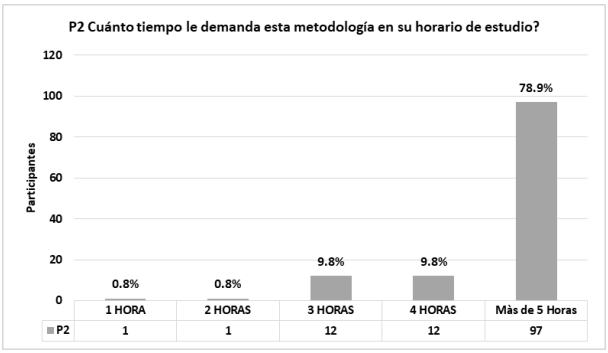


Imagen 1 Resultado con respecto al grado de satisfacción de la metodología

Los estudiantes consideran que la desmotivación hacia la metodología PPL es fruto de: la insuficiente dedicación del profesor en cuánto a explicar los contenidos del curso (retroalimentar); las exigencias de la metodología, que requiere un importante esfuerzo (tiempo excesivo, imagen 2) con una dedicación de más de 78.9% de dedicación; lagunas de conocimientos que se presenta el trabajo en equipo con un 68.3 %, durante el curso de Física.



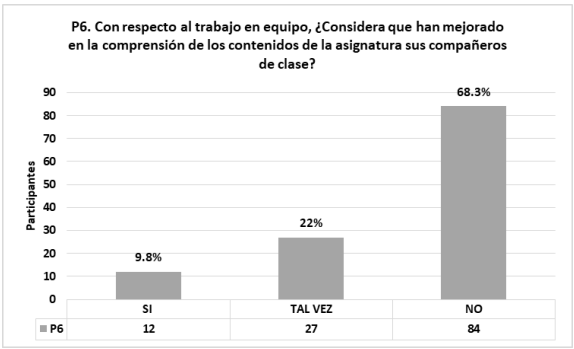
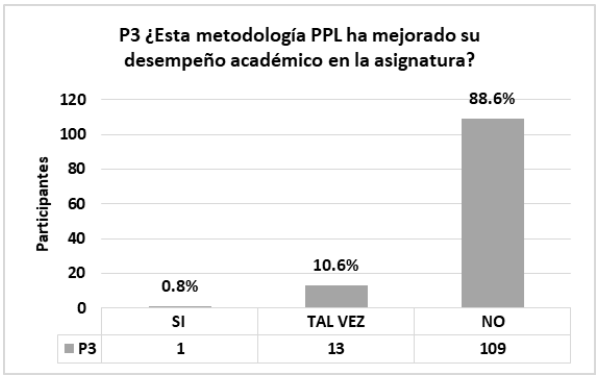


Imagen 2 Resultado con respecto tiempo de dedicación de la metodología y trabajo en equipo

En contraste, desde la óptica de los profesores, la metodología PPL es una garantía de éxito académico; además, consideran que deriva en buenos resultados académicos e incrementa la motivación del educando hacia la asignatura (Deslauriers & Schelew, 2011). Por otro lado, los profesores indican que parte de la desmotivación de los estudiantes hacia la metodología debe a la ausencia de conocimiento previo o laguna sobre los contenidos básicos. Esto por entender que el sistema de enseñanza se encuentra organizado y se implementa de tal forma que transmite la idea de un conocimiento fraccionado, a lo largo de toda la trayectoria escolar (nivel básico y medio). Además, los docentes reconocen que aplican pruebas de entrada y salida, que se practica clase a clase, sin establecerse una relación global que contribuya a facilitarle al estudiante un sentido pleno para facilitarle la comprensión de los contenidos. El siguiente párrafo ilustra esto: A mi criterio que los estudiantes con falta de motivación es debido que a lo largo de los años de estudio tanto de básica como secundaria no ha adquirido los conocimientos inherentes y siente dificultad en comprender cada tema, debido a que no se encuentra preparado para las crecientes exigencias que se le plantean (entrevista_5: Profesor con 18 años de servicio).



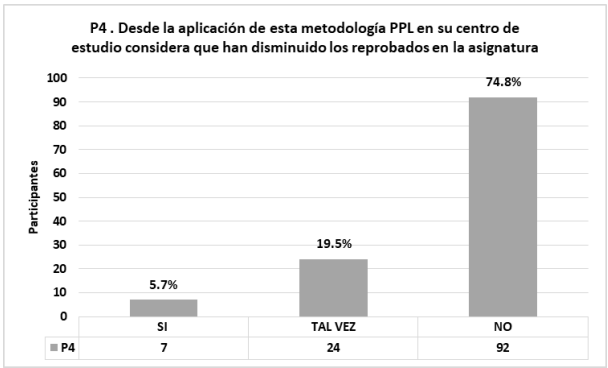
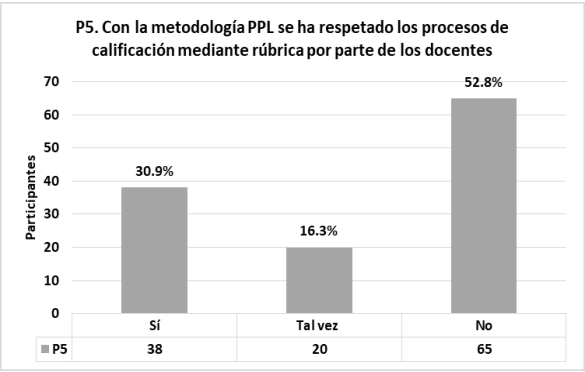


Imagen 3 Resultado con respecto al desempeño académico y reprobación de la asignatura

Con respecto a este comentario (del profesor), los estudiantes indican que al no tener los conocimientos necesarios no es un justificativo para que los profesores no expliquen los temas en los que han fallado. Por ende el 88.6 % indican que su desempeños académico no ha mejorado, más bien disminuye y por lo tanto se reprueba la asignatura, de reprobar por segunda ocasión pierden la carrera, el 74.8% considera que no han disminuido las reprobaciones a la asignatura con la metodología PPL (Imagen 3).

II. Falla en el sistema de calificación-trabajo en equipo

Los resultados muestran que el proceso de calificación no se cumple del todo por parte de los docente exigiendo mucho y enseñando poco en la sesiones de clase el 52.8% así lo describe sumándose un 16.3% del tal vez. Los estudiantes también consideran que en los trabajos en equipos muchos compañeros no son de ayuda con respecto al trabajo colaborativo puesto que tienen muchas lagunas en cuanto a contenido de la materia y sus aportaciones son superficiales (Imagen 4)



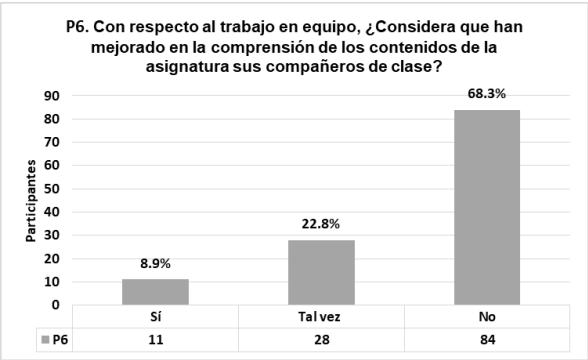
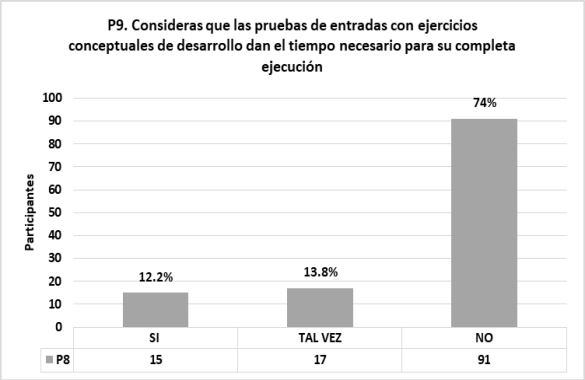


Imagen 4 Resultado con respecto al sistema de calificación y trabajo colaborativo

Los resultados a estas inquietudes inciden principalmente en las coevaluaciones ya que al tener que evaluar el esempeño de su compñero este tendría notas bajas, lo que trae descontento en los participantes del grupo y discusiones, muchos no quieren perjudicar a sus compañeros dejando pasar por alto este tipo de coevaluación grupal. A esto se atribuye el comentario de una profesora con 8 años de experiencia a nivel educativo medio y superior, la maestra explica: en la actualidad muchos jóvenes tanto en el nivel medio como superior está acostumbrado al facilismo, es decir, cuando surgen contratiempos consideran que no hay necesidad de realizar un esfuerzo para dar solución a un problema, le es más práctico y sencillo que otra persona le solucione el problema. Asímismo, la falta de persistencia es el principal obstáculo para obtener éxito en una materia con cierta complejidad, como lo son las asignaturas científicas. Algunos investigadores consideran que la desmotivación indistintamente de la asignatura guarda relación con las experiencias del discente con respecto a su entorno familiar y social (escasa persistencia; hábitos, creencias previas inapropiadas para enfrentarse al estudio; bajo nivel de exigencia familiar; falta de o escasas expectativas; contexto social perjudicial) (Ricoy Couto, 2018).



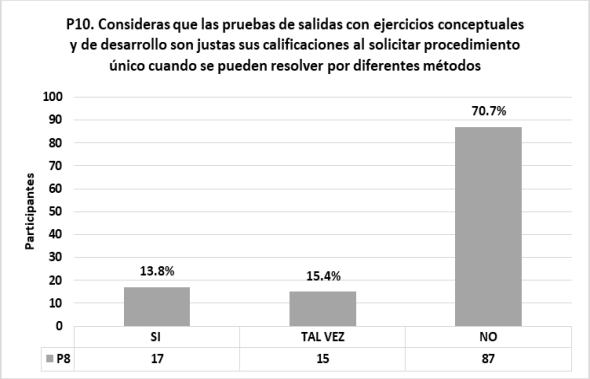


Imagen 5 Resultado con respecto a las pruebas de entrada-salida

En contraste con lo antedicho, el 74% considera que las pruebas de entradas no son del todo justa tomando ejercicios que demanda más tiempo del previsto y al tomarse las pruebas de salida ocurre lo mismo en donde no se permiten uso de calculadora cuando se necesita en ciertos casos el 70,7% considera que no se aplican las rúbricas al calificarse (imagen 5).

III. Falla en la metodología – grado de satisfacción

En esta categoría los estudiantes considera que la desmotivación hacia la metodología se debe a la dinámicas poco ejemplificadoras relacionadas con el inadecuado desempeño profesional de los profesores tutores.

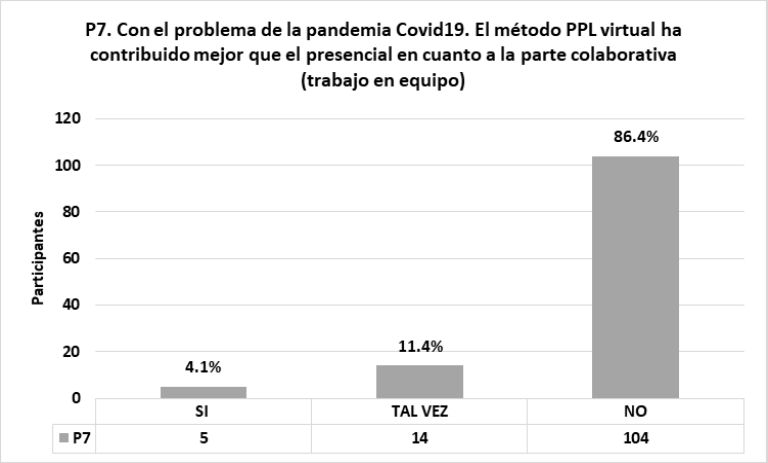


Imagen 6 Resultado con respecto a la metodología y motivación

El 86.4% considera que ni la modalidad virtual o presencial es adecuada para la metodología y el 74% considera que el tiempo para realizar esta fase es muy poca para lo que Desde el punto de vista del profesorado, las clases expositivas que con frecuencia se desarrollan inciden de forma negativa en la motivación de los discentes; los docentes reconocen que el uso que realizan de metodologías tradicionales no contribuye a motivar a los estudiantes (Imagen 6). En lo que respecta al nivel de satisfacción de la metodología PPL ha incidido negativamente hacia el agrado de estudiar la asignatura de Física, en donde sólo 9 estudiantes de 123 encuestados consideran que les afecto emocionalmente la metodología.

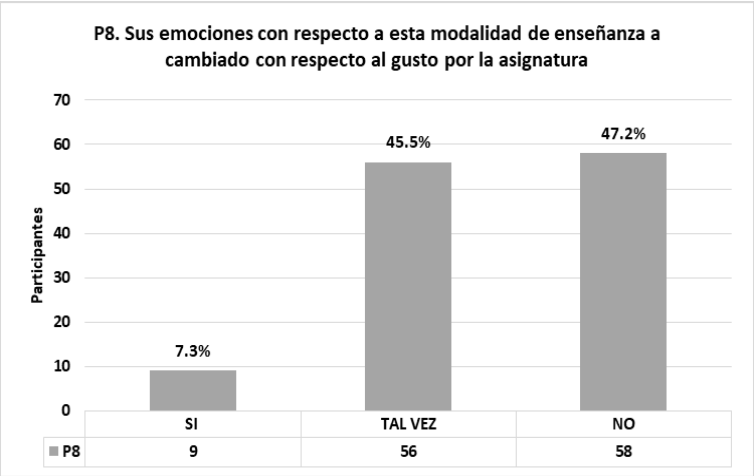


Imagen 7 Resultado con respecto al grado de satisfacción de estudiar Física

Discusión y conclusión

Según con los objetivos planteados en este estudio y basándonos en los resultados obtenidos, se concluye que los estudiantes imputan su desmotivación a la metodología PPL aplicada en la asignatura de Física a situaciones problemáticas relacionadas con el profesorado, al contenido de la asignatura, el sistema de calificación y finalmente a la preocupación de los profesores con respecto a la deshonestidad académica.

Por otro lado los docentes indican como factores vinculantes la condición de los estudiantes, la participación propia, y las características específicas de la materia de Física; así como la fuerte influencia ejercida o producida por el ambiente socio-familiar y al contexto actual por la pandemia Covid-19 y el confinamiento de los educandos en el hogar. Sin embargo, muchos estudiantes comentan en su pregunta de opinión personal su descontento por la metodología y sistema de calificación, también alegan la obsesión de los docentes por evadir los intentos de copia en las pruebas de entrada; salida y exámenes; hasta el punto de solicitar a los estudiantes que ubiquen hasta tres cámaras con diferentes ángulos y sin permitir que ninguna persona se acerque a ellos, caso contrario su prueba queda anulada. Otra crítica es que los docentes no explican los temas que no han quedado claro; evaden la retroalimentación de los contenidos y no verifican si los estudiantes han adquirido los conceptos necesarios para avanzar al siguiente nivel. Entre uno de los comentarios indica que tienen hasta cinco profesores en el aula virtual de los cuales ninguno aporta de manera significativa (imagen 8).

Escriba una opinión personal sobre esta metodología PPL

123 respuestas

En modalidad virtual no sirve en absoluto

Podría mejorar si los profesores y alumnos se comprometen mas en la enseñanza

pues pienso q en la modalidad virtual no esta bien aplicada ya que demanda mucho tiempo a demás q otras materias al igual q esta nos cargan con muchas tareas haciendo q el tiempo sea demasiado apretado.

Es una metodología que en su aplicación solo se ha centrado en obsesionarse con que no haya deshonestidad académica, olvidando completamente la función inicial del aprendizaje.

Es inutil la forma en que la aplican, 5 profesores con los que no aprendo nada y sus pruebas son muy injustas

Sería mucho mejor que tuviéramos sesiones de ejercicios y conceptos un poco más detallados y con más tiempo antes de enviar un tarea o tutorial dado que en esos momentos son cuando recién vas practicar y cómo nos has recibido clase no sabes ni por dónde empezar en ciertos casos

Imagen 8 Comentarios de algunos estudiantes encuestados con respecto a la metodología PPL.

Por otro lado, cuando se implementa una metodología constructiva a diferencia de una tradicional en un centro educativo, lo habitual es que prime la desmotivación en muchos estudiantes al inicio. Muchos estudios consideran que no se debe imponer una metodología. Esta debe ser probada principalmente con estudiantes que presentan problemas de aprehensión y asimilación en la asignatura para mejorar su desempeño académico y no entorpecer sus destrezas y habilidades. Para dar una mejor opción de respuesta a esta situación, es imprescindible, buscar mayor concordancia entre los contenidos trabajados a través de las actividades académicas y la realidad de los discentes, con el propósito de contribuir a despertar sus intereses por mejorar su desempeño académico y aportación en los trabajos colaborativos sin afectar sus emociones (imagen 9).

Las calificaciones de los comentarios de perusall y las pruebas de lectura, suelen ser un poco pesadas tomando en cuenta que apenas vemos el tema.

Dicho esto mi opinión sobre la metodología ppl es muy buena y favorable, el problema en sí, no es la metodología y si la pésima adaptación. El estudiante ahora no solo tiene que coger un capítulo del libro de física y en una semana aprenderselo y dominarlo, que a priori no tiene nada negativo, porque si la retroalimentación del profesor fuere correcta y de verdad una retroalimentación y no simplemente repetir lo mismo que está en el libro, esto sería lo que son las pruebas de entrada en donde se evalua la comprensión previa del capítulo. Lo cual me parece una completa absurdez que después de eso ni se haga mención de esa prueba de entrada en la presunta retroalimentación y en ninguna prueba de nada. Es como que esperan que los estudiantes creando grupos de trabajo ya sepan y entiendan todo y ellos hagan el trabajo de profesor entre los estudiantes, y no solo que sepan el contenido, si no que también el estudiante sea tan genio, que pueda saber en que es lo que se equivocó y que no sabe y él mismo se corrija. Si no se entiende el sin sentido de esto, es como decirle a alguién: -sacaste 2/10 y luego decir: -usted que saco una baja calificación(que por algo es), despues de esta prueba de entrada sabrá cuales fueron sus 8 errores y 2 aciertos, así de la nada, todo mágicamente. Antes en la metodología "tradicional" después de cada lección el profesor explicaba la lección y hacía una revisión general de la misma, no lo hacía estudiante a estudiante, porque claro sería inviable, pero al menos parecía que le interesaba que sepan los estudiantes. Ahora con 5 profesores todo parece más lejano y frío, como si los estudiantes no les interesara, es más ahora con lo virtual parece que a ellos les interesa verificar que nadie copie, que enseñar y que los estudiantes aprendan de verdad. Han dejado de ser profesores, si alguna vez lo fueron, a calificadores.

Escriba una opinión personal sobre esta metodología PPL

123 respuestas

Esta mal implementado, tenemos que ser nuestros propios profesores y ni si quiera dejan ver las respuestas los controles, para ver en qué te equivocaste.

No toda la información se saca de perusall, no siento que el docente me esté apoyando dado que recién nos preguntan si tenemos dudas para hacer la actividad, luego de que ya la presentamos, fisica en ppl demanda muchísimo tiempo, cosa que por la situación actual no se puede disponer del todo.

Los asesores de PPL deberían preocuparse por el rendimiento que tienen sus estudiantes ya que este es un factor relevante que ayuda al estudiante al sentirse guiado en los estudios de Física o cualquier otra materia

Imagen 9 Comentarios de algunos estudiantes encuestados con respecto a la metodología PPL.

Para evitar este conflicto de aceptación de la metodología implementada se debe relacionar los contenidos aprendidos en la asignatura de Física con la realidad y, si es posible, más concretamente con la vida cotidiana de los estudiantes (Rubel, Chu y Shookhoff, 2011). Los investigadores Vásquez y Alsina (2015) concuerdan al indicar que son los docentes o tutores los que deben estar en la capacidad de darse cuenta de la necesidad de implementar buenas prácticas en el aula de clases (sistema de calificación. Técnicas didácticas, estilos de aprendizaje) (imagen 10) y no los estudiantes.

tutor o profesor a cargo en la universidad y complementar los vacíos mediante lectura comprensiva en casa o recesos. Creo que al expresar esto hablo por mas de un estudiante diciendo que ESPOL no está implementando correctamente esta metodología de estudio denominada PPL, debido a que su idea o finalidad es interesante e innovadora a la vez que interactiva pero tal como la imparte la ESPOL no es la forma correcta; podría mejorar cambiando ciertos aspectos pero para que esto ocurra faltaría una completa reestructuración de docentes dispuestos a enseñar y no fatigar al alumnado.

La metodología es buena en cuanto a pretender que el estudiante pueda autoeducarse pero necesita un poco más de parte de los docentes, una explicación un poco más profunda para poder realizar las pruebas de salida o exámenes

Esta mal implementado, tenemos que ser nuestros propios profesores y ni si quiera dejan ver las respuestas los controles, para ver en qué te equivocaste.

No toda la información se saca de perusall, no siento que el docente me esté apoyando dado que recién nos preguntan si tenemos dudas para hacer la actividad, luego de que ya la presentamos, fisica en ppl demanda muchísimo tiempo, cosa que por la situación actual no se puede disponer del todo.

La idea de que el estudiante se involucre más con la materia no es mala, sin embargo lamentablemente la metodología está muy mal aplicada, pues lo único que hace es estresar a los estudiantes llenándolos de tareas, tutoriales, pruebas de salida y pruebas de entrada, mientras que de todas las horas de clase a la semana, con suerte, 2 son de clase y todas las demás de "retroalimentaciones" de los talleres y tareas, donde los profesores, no saben responder correctamente a las dudas, o responden con más preguntas, dejando al estudiante en un estado peor que con el que llegó, el exceso de docentes no aporta para nada a la clase pues muchos de ellos simplemente se rigen a una rubrica y si no está igual con exactitud, la nota es baja y así mismo con otras plataformas donde no se molestan ni en revisar los contenidos de lo que entrega el estudiante, solo les importa a qué hora lo entregó y si lo entregó, las retroalimentaciones sobre los fallos que cometen los grupos son muy pobres y casi nunca retroalimentan, solo explica el fallo y rara vez su porqué.

Comenzando con los profesores: El profesor en el método tradicional, pasó, de dar sus clases y preparar materiales para los estudiantes, a tener 5 profesores en PPL en donde más que profesores muchos hacen el simple trabajo de calificador y nada más. Y para empeorar muchos de ellos en sus intervenciones en vez de aportar algo en las clases son groseros y no aportan nada, parece que sienten gusto en responderle groseramente al estudiante e incluso parece que se burlan.
Yo elegí está materia por un profesor en especial eligiendo un horario poco favorable para mi, pero al percibir como iba a ser el famoso método ppl, me dí cuenta que daría igual el profesor.

Imagen 10 Opiniones de los estudiantes con respecto a la implementación de la metodología PPL

Continuando con las discusiones de los estudiantes, ellos critican que el docente pasó a ser un mero calificador, que existe exceso de docentes en el aula virtual y que sus aportaciones no contribuyen a la comprensión de los contenidos y más bien se molestan si alguien solicita que se les explique o reclama alguna nota que considera injusta, etc.

En necesario, recordar que los actores del acto didáctico también lo componen los educadores y autoridades de los centros educativos. Es importante, que realicen un análisis de la preocupación que manifiesta la comunidad estudiantil. Esto implica, que los docentes hagan un acto de conciencia de sus limitaciones y rectificar los errores cometido con el único propósito de mejorar su praxis para facilitar el cambio metodológico que motive a los estudiantes a mejorar sus destrezas y habilidades a través de técnicas didácticas basadas en sus estilos de aprendizaje (Díez-Palomar, Menéndez y Civil, 2011). Cabe recalcar, que la falta de motivación por parte del estudiante en el acto didáctico se asocia con la poca oportunidad que tiene en el aprendizaje y las metas que se propone (Sfard y Prusak, 2005).

Ricoy y Couto (2018) describen en su estudio que cuando se trabaja con adolescentes la implicación y grado de participación en las dinámicas de aula y la distribución de responsabilidades compartidas da como resultado un proceso de aprendizaje beneficioso y motivador a la vez. Con esto en mente, finalizamos esta discusión con el comentario final de un estudiante donde concluye su comentario con una frase célebre del Físico Albert Einstein: “Si juzgas a un pez por su habilidad de escalar un árbol, vivirá su vida entera creyendo que es estúpido” (imagen 11)

Con todo respeto, la metodología PPL no solo incumple su objetivo, sino que es una falta de respeto para el estudiante y sus métodos de estudio y aprendizaje individuales. Esta metodología no da ningún tipo de cambio al aula tradicional, lo que hace es aumentar las actividades y con eso el tiempo requerido para la materia sin tener considerando a cualquier otra materia que se este cursando en el semestre. La "retroalimentación" es exactamente lo mismo que se hace en una clase tradicional, es decir, poner una diapositiva y hablar sin ningún tipo explicación detallada, solo narrar lo escrito en la diapositiva. Los "Tutoriales", no tienen nada en relación con su nombre, un tutorial por su definición es una lección educacional que consiste en una serie de pasos que va aumentando el nivel de dificultad, el "tutorial" proporcionado no es más que otra tarea con otro nombre, ni si quiera se proporciona el material resuelto al final de la actividad como para tratar de dar un verdadero entendimiento. Los profesores que normalmente son más de 2, no cumplen todos un rol de relevancia en la clase, haciendo su número innecesario. En estos tiempos de pandemia, el proyecto es simplemente difícil en su totalidad, por la incapacidad que tienen los estudiantes de reunirse y realizar las pruebas o experimentos adecuados para una correcta presentación, cosa que no se toma en cuenta al momento en que los profesores dan el proyecto, lo cual convierte el "educar", en un acto cínico que no busca más que llenar números en papel que determina la aprobación del estudiante sin preocuparse realmente de que haya aprendido algo en la materia. Para terminar, se dice que las encuestas muestran que los estudiantes aprenden más por el método PPL, sin embargo, en estas encuestan no se incluye las preguntas de si el estudiante tomo un curso durante la materia, o si el estudiante requirió más material que el proporcionado por el maestro y por ultimo pero no menos importante, si la "retroalimentación" dada por el maestro fue si quiera suficiente para el entendimiento del estudiante. El método PPL exige al estudiante muchas tareas que no permiten al mismo poder desarrollarse de manera adecuada fuera de la planificación de tareas y clases, ajustando su método de estudio individual y exigiéndole que se adapte a una forma de estudio que puede resultar incomoda. Como el genio Albert Einstein dijo, "Si juzgas a un pez por su habilidad de escalar un árbol, vivirá su vida entera creyendo que es estúpido"

Imagen 11 Opinión de un estudiante indicando que todos aprendemos de diferentes formas.

En síntesis, los seres humanos somos todos diferentes y su forma de aprender también de ahí los diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples. Por ende, se debe conocer los grupos de tal manera que puedan asumir nuevos retos que contribuyan, al desarrollo de habilidades y destrezas en lo personal, de incidir positivamente en el campo laboral, sociedad y hogar. Los estudiantes siempre deben motivarse con las nuevas metodologías constructivistas para que mejoren su proceso formativo en las diferentes asignaturas. De hecho, este trabajo revela pautas consistentes sobre la desmotivación del estudiante de educación superior en Física, atendiendo aspectos y características personales (del estudiante y docente), profesionales, curriculares, contextuales o ambientales. De esta manera, evidenciamos en este estudio las principales situaciones problemáticas asociadas a la desmotivación del estudiante con respecto a la metodología PPL desde su percepción. Este objeto de estudio será de ayuda si así lo considere otros autores con respecto a la implementación de una nueva metodología en un centro educativo y la importancia de realizar un estudio con estudiantes en conflicto de aprendizaje para mejorar en su desempeño académico y proceso de aprendizaje en un contexto de pregrado.

Referencias

(Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. American Association of Physics Teachers, 69(9), 970-977.)

Bas, G., Kubiato, M. y Murat, A., (2016). Teachers' perceptions towards ICTs in teaching-learning process: Scale Validity and reliability study. Computers in Human Behavior, 61, 176-185. doi:10.1016/j.chb.2016.03.022

Carranza Espinoza, Jorge. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica. Revista Integra Educativa, 2(1), 75-92. Recuperado en 29 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.bo/scielo

Coello Pisco S, Flores Herrera J, Venegas Gallo J. (2016). Diseño e implementación de una propuesta metodológica para la resolución de problemas en la interpretación de gráficos en el movimiento unidimensional, utilizando el aprendizaje autorregulado y colaborativo. Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 10, No. 4, Dec. 2016. http://www.lajpe.org

Deslauriers, L., Schelew, E., & Wiemen, C. (2011). Improved Learning in a Large-Enrollment. Science, 1-29.

Díez-Palomar, J., Menéndez, J. M. y Civil, M. (2011). Learning mathematics with adult learners: drawing from parents' perspective. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 14(1), 71-94.

Flores C. Rodrigo. 2014. Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social. ISBN 978-956-14-1094-7

García, R. y Hirsch, A. (2006). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. Matices, 1(1), 71-82. Recuperado de http://www.aragon.unam.mx/unam/difusion/matices/ejemplares/01.pdf

Huffman, D. (1997). Effect of Explicit Problem Solving Instruction on High School Students' Problem-Solving Performance and Conceptual Understanding of Physics. Journal of Research in Science Teaching, 34(6), pp. 551-570.Handbook of Physics, 64,pp. 1495-1503.

Ibarra Sáiz, M.S.; Rodríguez Gómez, G. "Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad", Revista de Educación, 2010, vol. 351, pp. 381-407. http://dx.DOI:10.4438/1988-592X-0034-8082-RE). Sáez Pérez, M. P.;

Frechilla Alonso M. A.; Rodríguez Esteban, M. A. “La rúbrica: metodología evaluativa-formativa en el grado de edificación. Experiencia interuniversitaria”. Revista Opción, Año 31. Nº especial 4. Universidad de Zulia, 2015.

León, V. (2016). PPL, nueva forma de enseñar y aprender la ciencia. Focus Espol, 36-37.

Marín-Suárez, T. y Alarcón, H. (2013). Diseño e implementación de cuestionario para medir las habilidades de aprendizaje colaborativo en estudiantes de ingeniería. XXVI Congreso Chileno de Educación en Ingeniería, en http://sochedi2013.pucv.cl/05_programa.htm

Martínez Amelia. 2006. Una crítica constructiva al sistema educativo. Revista ¿Y ahora qué? (yaq.es?) https://yaq.es/breves/una-critica-constructiva-al-sistema-educativo 18/07/2006

Ministerio de Educación del Ecuador (2013-2014) Lineamientos curriculares para el bachillerato general unificado. pág. 4.

Ricoy, M-C y Couto, M. J. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(3), 69-79. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650

Rubel, L., Chu, H. y Shookhoff, L. (2011). Learning to map and mapping to learn our students' worlds. Mathematics Teacher, 104(8), 586-591.

Sáenz, L., Sánchez-Pérez, L., Luenga, I. y Jarillo, E. (2007). Actitudes de los Estudiantes de Odontología de la UAM-Xochimilco Frente a su Formación Profesional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15, 1-16.

Sfard, A. y Prusak, A. (2005). Telling identities: The missing link between culture and learning mathematics. En H. L. Chick y J. L. Vincent (Eds.), Proceedings of the 29 th annual conference of the international group for the psychology of mathematics education (pp. 37-52). Melbourne: PME.

Van Heuvelen, A. (1991). Learning to think like a physicist: A review of research based instructional strategies. PartII: Design of instructional strategies. American Journal of Physics, 59, pp. 891-897

Acerca de los autores

Silvia Magdalena Coello Pisco, PhD. Energía y propulsión Marina, con experiencia laboral en la Universidad de Guayaquil, Facultad de Ingeniería Industrial, Ecuador, docente investigador en Técnicas Energéticas, Dirección de proyectos, Física aplicada, Electrotecnia, Didáctica en la Física de la ingeniería educativa. Desempeño en la industria: en mantenimiento eléctrico de generadores industriales. Persona hábil, responsable, buen manejo de las relaciones humanas y con potencial humanístico

Yomar Alexander Gonzalez Cañizalez, PhD. Ciencias Ingeniería, experiencia laboral como ingeniero mecánico en la Industria Corpórea producciones C.A (Venezuela), actualmente se desempeña como: Editor de la revista EASI: Ingeniería y Ciencias Aplicadas en la Industria, Universidad Guayaquil, Ecuador y docente en: Tecnología Mecánica, Cálculo de varias variables e investigador. Persona hábil, responsable con potencial humanístico.

Benigno Antonio Rodriguez Gomez, PhD. Ciencias Ambientales con experiencia laboral en la Universidad Da A Coruña, España, en áreas de investigación, proyectos, automatización y miembro de Comisión Académica del Programa de Doctorado en Energía y Propulsión Marina y Comisión Académica de Seguimiento y Selección del Máster Universitario en Eficiencia y Aprovechamiento Energético. Persona hábil y con potencial humanístico, buen manejo de las habilidades sociales.

#MiProfeMiHéroe: el docente, sujeto de la sumisión alcanzada por sí mismo
#MyProfeMiHéroe: the teacher, subject of the submission achieved by himself

Catalina Rodríguez-Amaya[1]

Leidy Viviana Muñoz-Hurtado[2]

Resumen: En el artículo se pone en discusión la proliferación de discursos que en la última década insisten en nombrar a los docentes como héroes, especialmente en los medios de opinión y en escenarios de premiación. El objetivo es indagar la procedencia del "maestro heroico", poner en cuestión su aceptabilidad y dar indicios sobre sus efectos; se propone que se trata de una categoría reciente y actual, pero que dicha actualidad tiene conexiones con el pasado, con el devenir histórico de la docencia, por lo que esta se aborda desde su emergencia en Colombia, proponiendo tres categorías analíticas respecto a las formas como se le ha gobernado: moral, previsión y gestión; así como tres modos éticos que la atraviesan: moralizador, burócrata y empresario. El heroísmo se aborda como punto de partida para pensar el docente contemporáneo, concluyendo que el "maestro héroe" está inscrito en el gobierno de la gestión y en relación con el docente empresario, asociado al valor económico de la docencia, la gestión de la calidad y la innovación. Se procede metodológicamente desde una perspectiva histórica y genealógica y a partir de un archivo histórico, que considera documentos de diferentes fuentes.

Palabras clave: Docencia; gobierno; calidad de la educación; gestión; emprendimiento.

Abstract: The article puts into discussion the proliferation of speeches that in the last decade insist on naming teachers as heroes, especially in the media and in award- winning scenarios. The goal is to explore the source of the "heroic teacher", to question its acceptability and to give hints about its effects; It is proposed that it is a recent and current category, that has connections with the past, with the historical path of teaching, which is why it has been addressed since its araise in Colombia, proposing three analytical categories regarding the ways how it has been ruled: morale, foresight and management; as well as

[1] Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia, email: crodrigueza@pedagogica.edu.co
[2] Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Bogotá Colombia, email: leidy.mh@gmail.com

three ethical ways that go through it: moralist, bureaucrat and businessman. Heroism is addressed as a starting point to think about the contemporary teacher, concluding that the "hero teacher" is enrolled in the management government and in relation to the entrepreneurial teacher, associated with the economic value of teaching, quality management and innovation. It proceeds methodologically from a historical and genealogical perspective and from a historical archive, which considers papers from different sources.

Keywords: Teaching; government; Quality of education; management; entrepreneurship

Recepción: 24 de mayo de 2021

Aceptación: 19 de diciembre de 2021

Forma de citar: Rodríguez, C. y Múñoz, L. (2021). #MiProfeMiHéroe: el docente, sujeto de la sumisión alcanzada por sí mismo. Voces de la educación 6(12), pp. 107-139.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

#MiProfeMiHéroe: el docente, sujeto de la sumisión alcanzada por sí mismo

Introducción

El profesor contemporáneo es puesto en la escena pública, para reivindicarlo, reconocerlo, decirle cuál es su papel o criticarlo. Particularmente, en la última década se evidencia una insistencia respecto al "heroísmo" del maestro y no son pocos los lugares desde donde se le hace el llamado e incentiva para que se reconozca y actúe como héroe. Tal insistencia ha sido aún mayor en el marco de la pandemia por COVID-19, así por ejemplo el 15 de mayo de 2020, en el marco de la celebración del día del maestro en Colombia, circuló el hashtag #MiProfeMiHéroe. Personajes muy diversos expresaban a través de mensajes, fotografías e historias inspiradoras un reconocimiento a sus maestros. El numeral invitaba a pensar a los docentes como "héroes que luchan desde sus hogares para que la educación no se detenga [en medio de la] emergencia social y sanitaria que confina al mundo por Covid-19" (Secretaría de Educación de Bogotá, 2020). La administración local exaltaba a "profes anónimos que, sin capa pero sí con devoción, están decididos a cambiar realidades" (Fundación Compartir, 2020)[3].

Además de los espacios de opinión, el heroísmo del maestro también aparece en estudios sobre la calidad de la educación, como el que hace la Fundación Compartir, donde se plantea que los maestros serían los "nuevos héroes del desarrollo"(García et al., 2014, p. 313), considerando que sobre ellos descansaría la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje, elementos que los economistas, autores del estudio, vinculan al "futuro crecimiento económico del país y el desarrollo equitativo de nuestra sociedad" (2014, p. 313); desde esta perspectiva un maestro héroe es deseable y constituye el insumo de mayor valor e impacto por su incidencia en el crecimiento económico y el desarrollo social.

[3] Javier Pombo, director de Innovación Educativa de la Fundación Compartir, indica que "Los héroes en la atención de esta pandemia son los maestros, quienes han dado lo mejor de sí mismos y de su profesionalismo a pesar de las circunstancias"; es decir, un héroe es el que lo da todo, en condiciones adversas, en este caso, en una pandemia, con escuelas, estudiantes y familias sin recursos, aún sin que los maestros cuenten "con la preparación adecuada ni con las herramientas tecnológicas necesarias para llevar a cabo una modalidad virtual" (Pombo, 2020).

Tal heroicidad y el valor que le otorga al maestro contemporáneo parece no cuestionarse, en sectores que podrían ser opuestos, como los mismos maestros y sus organizaciones, los estudios económicos, los espacios de opinión, las instancias de gobierno, las organizaciones no gubernamentales, entre otros; habría un consenso generalizado, deseable y obvio en torno al maestro como héroe. Sin embargo, ¿cuál es la procedencia de dicho consenso?, ¿en qué racionalidad se inscribe?; si se admite que los maestros son importantes, ¿por qué?, ¿de dónde proviene su valor?

Atendiendo al escenario y a las preguntas anteriores, el artículo constituye una reflexión, cuyo objetivo es poner en cuestión e indagar la procedencia y los efectos de la nominación de héroe aplicada a los maestros. Este es el punto de partida, la actualidad, pero esta es un efecto del pasado, de un devenir histórico, por lo que la indagación sobre la emergencia y condiciones de posibilidad de esta práctica discursiva remite a la historia de la docencia, sus prácticas, institucionalización, porosidades, discontinuidades, contradicciones, novedades y transformaciones. La heroicidad se toma como referencia, si se quiere como excusa, para pensar el devenir histórico de la docencia en Colombia.

La ruta metodológica se inscribe en una perspectiva histórica y genealógica, que parte de problematizar la actualidad, poniendo en suspenso lo obvio, para dar cuenta de cómo lo normal se hizo posible. Asimismo, la perspectiva metodológica implica la elaboración de un archivo histórico, documentos de diferente connotación y procedencia, respecto al maestro en Colombia, su emergencia, condiciones de posibilidad, continuidades y transformaciones; prestando particular atención a los procesos de objetivación y subjetivación.

En términos analíticos, en el cuerpo del artículo se proponen y desarrollan tres formas de gobierno que han operado sobre la docencia y que se superponen, estas son gobierno moral, de la previsión y la gestión; así como tres modos éticos que la han atravesado: moralizador, burócrata y empresario; advirtiendo que su emergencia es azarosa y que no se trata de una secuencia evolutiva donde una forma o un modo reemplazan a otro, aunque en determinadas condiciones históricas alguna pueda tomar primacía.

Antes de desarrollar las categorías analíticas que se propone, hay que decir que los conceptos y teorías que se han construido sobre el héroe no son suficientes para explicar su relación con la docencia, pues generalmente lo relacionan con un arquetipo que posee atributos a emular

(LaBarge, 2000), o con el relato mítico que habla del periplo del "hombre o la mujer que ha sido capaz de combatir y triunfar sobre sus limitaciones históricas personales y locales y ha alcanzado las formas humanas generales, válidas y normales" (Campbell, 1959, p. 19). No se pretende añadir una conceptualización más a esta categoría, sino tomarla como punto de partida para pensar la docencia colombiana contemporánea, categoría plagada de elementos que no coinciden y configuran un sujeto dilemático, intervenido, que al tiempo que se le exalta como héroe se combate porque no lo es. Tanta insistencia y exaltación del maestro héroe se da precisamente porque buena parte de los docentes no son tales, e incluso sus prácticas contradicen el heroísmo deseable.

La docencia es un acontecimiento singular y práctico (Foucault, 1970), la relación, coexistencia e intersección azarosa de problematizaciones, estrategias de gobierno, saberes y técnicas que, en sus múltiples conexiones ubican a los profesores en diversas posiciones y funciones; tampoco es una identidad coherente, es una multiplicidad de elementos divergentes que convergen en los sujetos que la encarnan (Rodríguez-Amaya, 2019a).

Se concluye que el "maestro héroe" se inscribe en el gobierno de la gestión y en la conducta del docente empresario, en una intrincada relación con el valor económico de la docencia, la gestión de la calidad y la innovación. El docente heroico es un correlato del maestro emprendedor.

1. Maestro moral: entre la probidad y el desprestigio

El maestro como sujeto escolar emerge con la irrupción de la escuela moderna, emergencia que en Colombia se ubica a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX (Martínez Boom, 2012). Las discursividades y prácticas que empiezan a exaltar las bondades de la instrucción pública promueven un tipo de maestro, el "buen maestro", al tiempo que combaten una dispersión de maestros que en su existencia y actuar contradicen al sujeto promovido. En principio, se combate el hecho de que cualquiera se declare o ejerza como maestro, así que con frecuencia se prohibió, so pena de multas o arrestos, la apertura de escuelas o la dedicación al oficio sin autorización, lo que era una práctica común:

> (…) con ningún color, pretexto, ni motivo se permita que alguno ande por las Estancias, o en el Pueblo protextando [*sic*] enseñar a leer, a escribir a niños para

> solapar su bagabundería [*sic*] y tener que comer con título de Maestro; pues por lo regular ninguno de ellos sabe leer, ni escribir y así no lo puede enseñar. (Fray Francisco Miranda en AGN, 1792)

La prohibición se sustenta en la falta de idoneidad de los maestros, sobre los que recaen múltiples sospechas: vagos, perezosos, ignorantes y que se dedican al oficio sólo como medio de subsistencia, sin suficiencia alguna. Un maestro con estas carencias desencadenaría una serie de males, considerando que el alma y las ideas de los niños dependen de aquel, y "qué ideas puede inspirar a esa porción escogida un hombre que no tiene otro fin al erigirse Maestro de escuela que asegurar su subsistencia, y que tal vez se ve reducido a la misma por sus vicios" (AGN, 1808).

Se van instalando discursividades y prácticas que parten de otorgar un valor inusitado a la educación de niños y jóvenes, por lo que pasa de ser un asunto particular, doméstico y disperso, a una cuestión pública, tendiente a homogenizarse bajo el control del Estado y de la iglesia católica que, pese a algunas diferencias y disputas sobre el gobierno de los maestros y las escuelas, coinciden en que la educación debe ser eminentemente moral, dirigida a configurar hombres útiles, obedientes y civilizados.

En adelante, el maestro requerirá autorización y esta pasa por el examen. En principio, lo que se examina es su probidad, entendida como moralidad, integridad y honradez en las acciones, que incluso se pone por encima de su saber: "para el magisterio deben escoger lo selecto (entre lo bueno) y vale más que el maestro tenga más providad [*sic*] y religión que sabiduría" (BNC, 1828). El examen cumple múltiples funciones, como seleccionar, autorizar, controlar y homogenizar, combatiendo la diversidad de maestros que se sustraen del control institucional, del estado, la iglesia o las familias. Examinar es uno de los modos como se trata de dignificar al maestro, darle valor, suponiendo que los admitidos sean virtuosos, buenos cristianos y dignos de imitar.

A las cualidades morales del maestro se les otorga un valor superior, considerando que el atributo moral le permite ejercer como maestro apóstol y salvador de almas, que además de enseñar rudimentos de lectura, escritura y aritmética, instruya sobre los dogmas de la religión. De aquí que la principal connotación del maestro para este momento permita

nombrarlo como “maestro moral”, esa será su condición y su función. Rodríguez-Amaya establece que es posible referirse a un gobierno moral del maestro, considerando que “el proyecto moralizador absorbió su vida pública y privada mediante estrategias de vigilancia y control policial”(2019a, p. 159).

Además del examen, otra condición que se pone al maestro es la posesión y efectuación de un método, que debe ser aprendido en las escuelas normales y aplicado en su oficio, siguiendo unas pautas fijadas que superan su voluntad y/o arbitrariedad. En 1821 el gobierno nacional prescribe, mediante la Ley 1 del 6 de agosto, algunas normas tendientes a establecer, obligar y uniformar la instrucción pública en todo el territorio nacional, estableciendo que “El método de enseñanza será uniforme en todo el territorio de la República”(Colombia, 1821), siendo el método lancasteriano o de enseñanza mutua el que se fija. Se insiste en que haya un método único, en tanto, cumple funciones de utilidad, racionalidad, orden, gradualidad, uniformidad y verificabilidad.

Recién se habla del método también se introducen los discursos sobre Pedagogía, pero en una conexión muy estrecha con la moral. La acción del maestro se define como pedagógica, entendiendo que “la pedagojía [*sic*] tiene por objeto el desarrollo sistemático y harmónico [*sic*] de las facultades intelectuales y morales del hombre, desde su niñez hasta la adolescencia”(Torres y Tenorio, 1838, p. 50). Siendo así, la educación moral se establece como el elemento central de las escuelas y acciones del maestro, considerando que esta es

> (…) la obra más noble, más importante de la misión del institutor el cual debe consagrarse a ella completamente, empleando todos los recursos de su inteligencia y de su corazón, a fin de hacer fácil a sus alumnos la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y sus superiores, para con los semejantes y para con la patria (Colombia, 1904).

Además, al maestro moral se le fijan dos atributos que hoy circulan, no sin variaciones, en los discursos que lo abordan: la vocación y el ejemplo. Lo primero tiene que ver con una identificación con los principios que encarna y con la grandeza de la misión que le ha sido asignada, por Dios y/o por la Patria. El maestro con vocación tiene capacidad de servicio y

de sacrificio, aunque no tenga ni para comer y ruegue su salario, trabaja con dedicación y alegría porque la recompensa es más espiritual que material.

En cuanto al ejemplo, se establece como condición y como principio educativo:

> La conducta y carácter del niño dependen más del carácter y conducta de aquellos que lo rodean que de las innatas cualidades mentales o morales, pues estas se modifican con el ejemplo, y puede decirse, sin peligro de tacharse de exageración, y hasta en calidad de axioma, que el ejemplo es el más poderoso de todos los medios de educación. (Argáez, 1889, p. 250)

El ejemplo, en su dimensión moral, opera tanto en la escuela como fuera de ella: "por la importancia de las funciones que ejerce es uno de los primeros funcionarios del Distrito; por tanto debe arreglar su conducta de tal manera que su vida pública, así como la privada, sirva de ejemplo a los ciudadanos" (Colombia, 1904). En términos de selección de maestros, se examina su conducta y capacidad, considerando que "Lo que ante todo necesita el niño es el buen ejemplo del Maestro y de los condiscípulos, la enseñanza moral en acción"(Colombia, 1904).

Las técnicas -examen y método- y las condiciones morales -vocación y ejemplo- mencionadas no son suficientes, sino que se establece la inspección para vigilar la conducta del maestro, entre otras cosas porque no se confía en sus acciones y se tiene por principio que una escuela no se puede dejar a su voluntad y arbitrio. La inspección está por encima de los maestros: "Todavía es mas [*sic*] interesante tener buena inspección que maestros capaces"(Sociedad Filantrópica de Bogotá, 1842, p. 6); más aún, "todos los esfuerzos que se hagan por el Gobierno para desarrollar la instrucción popular son estériles si no van acompañados de una poderosa y activa inspección"(Colombia, 1904), por lo que debe ser constante, multiplicada, suficiente y con medios para hacer que su influencia se haga sentir siempre, estableciendo las responsabilidades y penas correspondientes, como la suspensión de maestros.

El examen y la inspección constituyen prácticas de control policial (Foucault, 2016) que recaen sobre la conducta del maestro, pero también sobre su cuerpo. En relación con lo

primero, se configura como un sujeto público, del que se espera un comportamiento moral recto y ejemplar, por lo que ha de cuidar sus acciones en todos los espacios sociales y de interacción, previniendo lo que pueda poner en duda su moralidad; en cuanto a su cuerpo, se vigila minuciosamente su higiene y salud, y se trata de prescindir de aquellos con defectos y enfermedades físicas y mentales (Colombia, 1893).

Cabe señalar que el valor del maestro no es uniforme. Por un lado, es dignificado, exaltado por la trascendencia de su misión y los principios morales que posee y transmite, con un estatus social promovido desde la selección, el examen, la titulación y profesionalización. Al mismo tiempo, se trata de un sujeto con escaso prestigio y valor social, del que se sospecha, sin conocimientos ni vocación, de moral dudosa, de excesos o defectos, que no se corresponde e incluso contradice al maestro legítimo; precisamente debido al maestro desprestigiado es que se insiste en que sea otra cosa, un maestro moral. Esto permite concluir que el valor del maestro se configuró de forma ambigua.

Desde la segunda mitad del siglo XX se advierten nuevas condiciones que modifican el gobierno moral de la docencia que se acaba de abordar. El objeto de intervención ya no será exclusivamente el cuerpo del maestro y su moral, aparecen nuevas prioridades y modos de intervención que inciden en la conducta del maestro, lo que se sintetiza bajo la categoría de gobierno de la previsión y en la configuración de una conducta docente burócrata.

2. Docente burócrata: funcionario y ejecutor del currículo

La emergencia del gobierno de la previsión se instala con la problematización de la pobreza como un asunto global y social que requería intervención, tratamiento y organización. La educación y los docentes se convertirían en objetos administrables y condición de posibilidad para la consolidación de un Estado benefactor cuya misión sería mejorar la calidad de vida de los pueblos mediante la anticipación, planeación y la construcción de un campo de saber denominado lo social (Escobar, 2007).

La planeación social tendrá como objetivo a la población, que comenzará a ser tratada como un fenómeno fluctuante y susceptible de ser medido y administrado a largo plazo. Esta estrategia de anticipación fue desarrollada en Colombia a mediados del siglo XX por un movimiento reformista liderado por misiones de economistas extranjeros considerados

políticamente neutrales (BIRF, 1951; CEPAL, 1957; Misión Economía y Humanismo, 1958). Los economistas insertaron procedimientos[4] que combinaban prácticas policiales y de seguridad, concebidas como técnicas de abstracción de la realidad a formas meramente calculables (Foucault, 2006). Las misiones privilegiaron las prácticas de seguridad sobre las policiales:

> (…) el problema escolar no se presenta en Colombia en términos "estáticos" como en los antiguos países de estructura demográfica estacionaria; se presenta en términos "dinámicos". La nación debe afrontar una marea creciente de niños. Los progresos de la educación no deben solamente avanzar a la velocidad de la afluencia, pues la situación global permanecería estacionaria; hay necesidad de adelantarse al movimiento. (Misión Economía y Humanismo, 1958, p. 301)

Para el movimiento reformista de las misiones, la relación educación-población se entendió desde una perspectiva dinámica en la que la población determinaba la dirección de la educación, asimismo, el mejoramiento de esta última no dependía de soluciones inmediatas sino de un trabajo a largo plazo expresado en técnicas de planificación, anticipación y previsión. Esta nueva mirada de la educación va a tener efectos sobre el oficio de los maestros y la forma de gobernarlos. Mientras en el gobierno moral o policial se ejercía una intervención directa sobre el cuerpo del maestro mediante técnicas como la inspección, la vigilancia y el examen, desde mediados del siglo XX el objeto de intervención se modifica y se prioriza el ambiente dinámico de la docencia, entendido como los elementos que posibilitan que los profesores trabajen eficientemente, tales como los salarios, las condiciones laborales y la formación profesional.

Mediante el uso de la estadística, las misiones Currie (1951) y Lebret (1958) coincidieron en que la insuficiencia numérica de maestros, constituía un perjuicio para la población infantil y la enseñanza; a esto, se le añadió la preocupación por la falta de cultura general y preparación pedagógica de los profesores en ejercicio. Según el informe Lebret, para el año 1954, solo el 35% de los maestros en Colombia tenían formación en escuelas normales

[4] La estrategia de las misiones consta de tres procedimientos que mezclan prácticas policiales y de seguridad: 1. diagnóstico mayoritariamente estadístico de problemas urgentes a resolver, 2. la anticipación de problemas futuros (detección de riesgos) 3. la planeación de objetivos y metas a seguir a corto, mediano y largo plazo (Misión Economía y Humanismo, 1958).

superiores, rurales o eran bachilleres y cerca de 17.000 maestros enseñaban sin título. En términos cualitativos el diagnóstico señalaba que los maestros:

> (…) Carecen de las bases de una cultura general; en ocasiones hasta desconocen los elementos esenciales que deben enseñar a sus alumnos. No tienen la suficiente preparación como para sentir la inclinación o las posibilidades de perfeccionarse, y llenar en esta forma las lagunas en su preparación. Carecen, igualmente, lo cual es de una gravedad similar, de toda preparación pedagógica. No saben enseñar; y si alguno de ellos está en la capacidad de suplir la ausencia de métodos por sus dotes personales de educadores, la inmensa mayoría se contenta con efectuar exposiciones carentes de vida y hacer repetir a los alumnos, para grabárselo en sus memorias textos inasimilables que los niños no comprenden. (Misión Economía y Humanismo, 1958, p. 304)

Dicho diagnóstico generó la preocupación por gobernar las condiciones financieras, materiales y morales del profesorado. Pero más allá de estas preocupaciones, se dio prioridad a la previsión, entendiendo que esta trabaja sobre el cálculo, la prevención de riesgos y de posibles eventualidades que puedan afectar los objetivos de la educación. La Misión Lebret presentó este procedimiento como una forma de gobierno: "gobernar es prever, en educación como en cualquier otro campo, (…) contentarse con analizar la situación actual sin prevenir la de mañana seria practicar la política del avestruz"(Misión Economía y Humanismo, 1958, p. 332). El gobierno de la previsión hará aparecer el problema económico de la escasez de maestros convirtiéndolos en objetos calculables e intervenibles a mediano y largo plazo. Se establece como urgencia aumentar cuantitativamente al personal docente titulado y evitar la deserción de profesores en formación y en ejercicio.

Para atraer a los docentes a la carrera y evitar su deserción, el Estado colombiano intervino en las mejoras salariales, estabilidad laboral, los procesos de perfeccionamiento docente (entendidos como formación continua), realizó reformas a las instituciones de formación y reglamentó el ingreso y ascenso a la carrera docente, estas estrategias estaban dirigidas a modificar la conducta de los profesores, a convertirlos en objetos de esta nueva forma de gobierno, pero también en ejecutores, así lo presentaba Gabriel Betancourt en junio de 1958:

> El planeamiento responsabiliza a todos los ejecutores y facilita el establecimiento de un criterio objetivo para evaluar su capacidad de administración. Cuando a un funcionario se le han señalado de antemano unas metas que en su trabajo debe alcanzar, tienen un aliciente para el desempeño de su labor, pues constantemente se puede determinar cuál es el avance realizado en periodos de semestres o de años. Cuando un funcionario carece de metas, es casi imposible responsabilizarlo de negligencia o ineptitud. La ejecución de un plan crea por lo tanto un sano estímulo entre todos aquellos que colaboran con su realización. (Betancourt, 1984, p. 25)

El gobierno de la previsión se manifestará en la producción de una conducta docente burócrata. Max Weber (1977) define la burocracia como una estructura social que busca "transformar la acción comunitaria en una acción societal organizada racionalmente" (1977, p. 79), esta estructura social opera en comunidades políticas y eclesiásticas del Estado moderno y en las instituciones capitalistas avanzadas. Weber afirma que las organizaciones burocráticas tienen una estructura altamente jerarquizada, una normativa estable que determina las acciones de sus funcionarios y una separación espacial entre la vida privada y la pública dada por lugares de trabajo específicos (oficina-archivo) y horarios (jornada obligatoria), destinados a la función pública. Otra característica de esta organización es que requiere funcionarios profesionales con saberes especializados para el cargo, generalmente nombrados por una jerarquía superior. Los funcionarios cuentan con una posición vitalicia que les garantiza seguridad y una pensión para la vejez, así como un sueldo que corresponde a su estatus o categoría en la jerarquía organizacional.

La conducta burócrata comienza a instalarse desde el ámbito internacional en forma de recomendaciones. Las misiones extranjeras y la Oficina Internacional de Educación se centraron en la concertación de una remuneración razonable y digna a los maestros, dirigida a la estabilidad, el establecimiento de derechos laborales y la inserción de la formación moral y psicológica en sus programas de estudio. Estas primeras recomendaciones sugerían la libertad intelectual de los maestros, sin embargo, mantuvieron la figura del inspector como mecanismo de "sustento, guía y aliento de los profesores"[5] y como apoyo a la insuficiente

[5] Recomendación Número 10 de la OEI en el año 1935 (UNESCO, 1979).

capacidad de las escuelas normales e institutos pedagógicos en el objetivo de formar en las ciencias de la educación y el método activo (UNESCO, 1979, p. 24).

La década de los sesenta protagonizó los primeros diagnósticos de la situación del personal docente en América Latina (Lorenzo, 1969; OIT/UNESCO, 1966) y la conformación de los estatutos docentes. Este movimiento promovió numerosos estudios (principalmente estadísticos) alrededor de la docencia, mostrándola como un objeto escaso y, por tanto, un obstáculo para los ambiciosos procesos de escolarización; así se formuló en la recomendación No. 32 de la Decimocuarta Conferencia Internacional de Instrucción Pública de 1951:

> El elemento esencial en todo plan de generalización de la enseñanza obligatoria es el maestro. Por constituir actualmente la escasez de éstos uno de los obstáculos para la generalización de la escolaridad obligatoria, debe hacerse un gran esfuerzo para obviar esa escasez (…) podría preverse, además, según las circunstancias, una formación acelerada de los maestros. (UNESCO, 1979, pp. 95, 96)

En la misma recomendación aparecen tres protagonistas en el proceso de organización y planeación de la escolaridad obligatoria: en primer lugar, expertos encargados de encuestar, tomar muestras y planear; también un grupo emergente denominado opinión pública, que opera como medio de aprobación y generalización de las políticas de escolaridad obligatoria y, por último, los funcionarios docentes a los que interesa mejorar salarial, laboral y profesionalmente, población que quedó al margen de la organización de los planes de escolaridad obligatoria, pues al no estar en la categoría de expertos del planeamiento se convirtieron en receptores que requerían capacitación para aplicar las nuevas técnicas y ejecutar lo planeado.

Colombia fue pionera del campo del planeamiento educacional, convirtiéndose en uno de los primeros países de América Latina que creó algún tipo de coordinación entre el planeamiento de la educación y el planeamiento del desarrollo económico. El valor otorgado a la educación como factor de desarrollo y las técnicas de anticipación y diagnóstico produjeron múltiples recomendaciones dirigidas a modificar la conducta de los docentes, en cuanto a su masificación, asociación y a la aplicación de los saberes de la tecnología educativa, que los

convertirán al mismo tiempo en funcionarios-sindicalistas-técnicos de la instrucción, asuntos objeto de crítica tomando como referente al maestro moralizador:

> (…) Un afán de conocimientos, de lo que se llama pedantemente la instrucción, ha suplantado aquellos valores humanos, de tangible dignidad moral. Desapareció el maestro, para dar sitio exclusivamente al profesor. Este dicta su cátedra y se ausenta del aula, en busca de otras preocupaciones. (…) El maestro tiene otras urgencias y la vida le exige otros rumbos. Por eso mismo se pierden la disciplina, la fe, el ardido carbón del catecúmeno. Se siguen nociones abstractas en los libros, pero no caminamos alentados en pros del Maestro. Es la dolorosa y desnuda realidad de este tiempo. (Rodríguez Garavito, 1961)

Este cambio en la percepción de la opinión pública de la conducta docente no es sólo el resultado de la emergencia del funcionario-sindicalista, se refiere además a la transformación de las prácticas y los saberes de los maestros, pues se requería que los docentes adquirieran ciertas habilidades y técnicas propias de la planificación y las aplicaran a sus actividades escolares, expresadas en la tecnología instruccional (Martínez Boom, et al., 2003) y la administración curricular[6].

Tanto la tecnología educativa como la administración curricular tendrán como objetivo principal la revisión de las conductas tradicionales o "del pasado" a la luz de teorías y exigencias más recientes de la educación, con el supuesto de mejorarla, modificarla o articularla a conductas modernas para producir un sistema integrado de enseñanza. Siguiendo a Vásquez (2016) el currículo se torna un mecanismo de regulación, que convierte al maestro en un recurso que hace previsiones, seguimientos y evaluaciones de sí y de los otros. Su lugar como enseñante queda interrogado en tanto asume el rol de educador, administrador del currículo y recurso para la planeación y el desarrollo. Todo el acumulado de experiencias y saberes sobre la enseñanza de los maestros comienza a subordinarse a un conjunto de habilidades, destrezas, hábitos y comportamientos que deben ser alcanzados de manera

[6] La administración curricular dirigió la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los docentes en función de los programas curriculares para los alumnos con el propósito de "asegurar el rendimiento escolar y la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje", el currículo será entendido como "el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación"(Colombia, 1978).

efectiva mediante un ciclo de operaciones instrumentales de planeación, previsión y evaluación de contenidos, tiempos y metodologías.

En síntesis, la promesa de progreso a través de la educación, la urgencia por escolarizar la población y la escasez de profesores como problema económico, van a cruzarse en una nueva forma de producir y gobernar vía previsión, lo que en adelante será llamado el Sistema Educativo y la docencia colombiana. La emergencia de técnicas como el diagnóstico, anticipación y planeación actuarán sobre el ambiente dinámico de la docencia, poniendo en juego sus necesidades para generar atracción por la carrera docente, administrada desde un enfoque de calidad por inspección[7], derivada del enfoque taylorista, en el que un conjunto de expertos controla y supervisa a un grupo de docentes ejecutores.

Los efectos del gobierno de la previsión sobre la docencia van a ser múltiples, entre ellos la burocratización de la conducta docente, la emergencia del sindicalismo magisterial, la aparición del Movimiento Pedagógico Colombiano, las transformaciones en los procesos de formación profesoral y la instalación de los organismos internacionales como expertos y asesores en materia docente (Rodríguez-Amaya, 2019a). No obstante, el gobierno de la previsión y la anticipación, así como la conducta burócrata, sufren un agotamiento y unas trasformaciones de cara a nuevas condiciones y urgencias.

3. Docente empresario: gestor, innovador y de calidad

Desde hace tres décadas se han instalado críticas ante los efectos y fallos de los modelos burócratas, teniendo una particular aceptación las que provienen de las ciencias de la administración. Desde esta perspectiva Osborne y Gaebler (1994) plantean que "el modelo burocrático funcionó bien, no porque fuera eficiente, sino porque solucionó los problemas básicos que la gente quería resolver" (1994, p.42). Sin embargo, señalan que tal modelo se desarrolló en condiciones muy diferentes a las actuales, fundamentalmente en sociedades de ritmos y cambios lentos, donde la información era limitada, por lo cual aquellos que

[7] Parasuraman, Zeitham, y Berry (1985), realizaron un seguimiento al concepto calidad señalando que inicialmente se limitaba al campo de la producción (sin defectos) de bienes tangibles. Lo anterior se lograba teniendo en cuenta los requisitos del producto y su conformidad. Esta primera mirada de la calidad, denominada calidad por inspección propone separar en el proceso productivo la función de la planificación y la de ejecución, la primera estaría a cargo de administradores e ingenieros y la segunda liderada por supervisores y obreros (Evans y Lindsay, 2008).

ocupaban los lugares jerárquicos la poseían y controlaban para tomar decisiones y organizar; en contraste, los cambios actuales serían vertiginosos y la inestabilidad es lo que se debe enfrentar, por lo cual las instituciones burocráticas, públicas y privadas, resultarían cada vez más inútiles (1994, p. 43), el mundo ahora requería estructuras más flexibles y adaptables.

Además, los procesos en los modelos burócratas serían lentos, perezosos, centralizados e impersonales, frente a lo cual se propone celeridad, traducida en rentabilidad, y que se gobierne "más por la persuasión y los incentivos que mediante órdenes; que creen en sus empleados un sentimiento de significado, de control e incluso de propiedad" (1994, p.43). En esto, se requiere que el nuevo funcionario haga más que cumplir las funciones previstas y tome la iniciativa, requiriendo menos de los costosos procedimientos de control y supervisión.

La emergencia de las críticas a la burocracia coincide con la irrupción de los discursos sobre la crisis. A finales de la década de los sesenta Coombs (1971) diagnostica un escenario de crisis mundial dada por la disparidad entre unos sistemas educativos tradicionales y anclados frente a un mundo rápidamente cambiante y con nuevas necesidades educativas y sociales.

El planteamiento de tal crisis considera que, si bien para la década de los cincuenta los sistemas educativos se habían expandido, haciendo importantes y multiplicadas inversiones económicas, la población también habría crecido y el número de analfabetos iría en aumento (Coombs, 1971). Tal crecimiento poblacional implicaría escasez "de fondos, de profesores, aulas, de material didáctico; escasez en todo, excepto en estudiantes" (1971, p. 10). La expansión educativa prometía progreso en términos educativos, sociales y económicos, pero estaba lejos de alcanzar dicha promesa, pues los sistemas escolares no eran suficientes para satisfacer las demandas de educación de las familias.

Coombs (1971) plantea que para enfrentar la crisis se requiere más que dinero, y lo que prima es conocimiento experto y sobre todo de un cambio de actitud:

> Necesitarán, (…) una mayor participación de los mejores especialistas de la nación, no sólo para sacar adelante la actual tarea educativa, sino para elevar su calidad, eficiencia y productividad (…) precisarán de aquello que el dinero no puede comprar:

> ideas y valor, determinación, y un nuevo espíritu de autovaloración, reforzado por una voluntad de aventura y de cambio. (1971, p. 12).

Entonces no se trata sólo de buenos resultados educativos y de satisfacer las demandas de los que están por fuera del sistema, sino de poner lo educativo en el camino de la calidad, la eficiencia y la productividad, consideraciones para llevar la educación al campo económico.

La crisis mundial de la educación tiene que ver también con la incapacidad de los docentes, para cambiar, innovar y ser autocríticos: "la profesión docente no tiene mucha propensión a la autocrítica. Es incapaz, asimismo, de aprovechar las oportunidades de innovación que ayudarían a los profesores a conseguir mejores resultados en las aulas" (1971, p. 13). Una resistencia al cambio, porque los encargados de la educación habrían sido incapaces de investigar para mejorar, aferrándose a lo tradicional para sentirse seguros. La urgencia ya no se plantea sólo en términos de escasez de maestros o recursos, sino que se dirige a la necesidad de cambio de actitud, orientada hacia la innovación y el mejoramiento.

Sumado a la crítica de las burocracias y a los discursos sobre la crisis mundial de la educación, hacia la década del setenta converge un tercer elemento, concerniente a la definición de nuevos propósitos educativos de cara a un mundo inestable y de cambios acelerados. Se trata de un desplazamiento discursivo hacia el aprendizaje:

> (…) la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba. ¿No ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos? Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; (…) aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador. (Faure et al., 1972, p. 132)

Aparece la noción de aprender a aprender, entendida como la adquisición de capacidades que están por encima de los conocimientos estables y definidos; asimismo, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, considerando que la formación inicial no es suficiente, que se requiere actualización y/o formación permanente. Además, no sólo se trata de información, conocimiento o saber, sino que la capacidad de adaptación al cambio y la flexibilidad

adquieren valores inusitados. En este marco la docencia se modifica, pues todos son aprendices y el enseñar algo sólo es circunstancial, el aprendizaje es más una cuestión de los individuos que de las instituciones y también porque más que de enseñar, se trata de acompañar, motivar o facilitar.

Cabe destacar que en las tres discursividades novedosas descritas (crítica a las burocracias, crisis y aprendizaje) aparecen los asuntos concernientes a los cambios veloces e inusitados, que habrían hecho del mundo un lugar inestable e impredecible; Paul Virilio plantea la velocidad como "… una cuestión primordial de la economía" (1997, p. 16); siendo así, nociones como calidad, eficiencia, gestión, evaluación y rendimiento "tienen que ver directamente con el aumento de velocidad en tanto se administran las temporalidades, se economiza y optimizan tiempos y espacios tendiendo al máximo rendimiento y minimizando los desperdicios" (Muñoz, 2017).

3.1. La docencia de calidad: de la inspección a la gestión

La calidad conecta la educación con la economía. Cuando se hace referencia a la crisis de los sistemas educativos, los términos en los que se pone son falta de productividad, eficacia e innovación; se establece como urgencia que la educación y los sujetos involucrados cambien y orienten sus acciones y actitudes en el camino de la calidad, advirtiendo que se trata de una noción que ha tenido diferentes connotaciones.

La calidad era contemplada en el gobierno de la previsión, pero se trataba de calidad por inspección, donde los expertos en educación se encargaban de planear, definir y tomar decisiones, mientras que los funcionarios docentes ejecutaban lo planeado sin lugar a modificaciones. Este modo de calidad resultó costoso por la inversión en supervisión e inspección; el ejecutor estaba poco implicado, limitado a cumplir unas funciones determinadas de antemano, sin mayores compromisos más allá de lo previsto, en tiempos y espacios bien definidos y acotados. Para el caso de la docencia en Colombia hubo críticas a los maestros en tanto funcionarios: sólo cumplían cuando se les vigilaba, poca iniciativa y compromiso (falta de vocación), demandaban todo del Estado, incapacidad para resolver problemas e innovar, lentitud y pereza manifestadas en la tendencia a hacer lo mismo (educación tradicional), sindicalización que detenía los procesos educativos, etc. Desde los

estudios econométricos de la educación esta actitud y modo de ser docente resultaban ineficientes, improductivos y muy costosos.

La calidad por inspección era vista como un gasto, sin embargo, hacia la década de los ochenta, empezó a ser considerada como un factor generador de utilidades, bajo el supuesto de que "la calidad no cuesta (…) lo que cuesta dinero son las cosas que no tienen calidad" (Crosby, 1987, p. 10). Hubo otros desplazamientos de la calidad con efectos en lo educativo: por una parte, pasó de ser un asunto del ámbito de bienes tangibles hacia el campo de los servicios donde se priorizó la satisfacción del cliente; de otro lado, se mundializó, es decir, ya no sería tanto una cuestión de cada país o empresa sino un asunto mundial, estandarizado en cada nación atendiendo a normas internacionales.

En el proceso de la mundialización de la calidad apareció la gestión y los sistemas de gestión definidos como "actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización en lo relativo a la calidad"(Norma técnica colombiana NTC-ISO 9000, 2005, p. 27), donde se plantean cuatro prácticas: planificación, control de la calidad, aseguramiento de la calidad y mejora; estas provienen del ciclo Deming: Planear-Hacer-Verificar-Actuar (PHVA). Según Rodríguez-Amaya "El ciclo Deming y el control estadístico presentes en los sistemas de gestión de la calidad contemporáneos constituyeron un importante giro metodológico de la calidad vista como inspección, supervisión y corrección, a la calidad centrada en la anticipación, previsión de fallos y el monitoreo permanente de la producción" (2019, p. 73).

A partir de la década de los cincuenta se planteó un vínculo entre educación y calidad de vida, progreso y desarrollo, considerando que esta sería la forma de superar la pobreza y el atraso económico. Por esta misma vía, se asoció educación a capital humano, dándole valor al conocimiento y a las habilidades[8]. Para el caso de Colombia, se suscitaron las reformas de primera generación, donde "el Estado tenía un papel protagónico en la reorganización del sistema educativo. Le correspondía subsidiar, invertir, regular, y estimular el desarrollo económico, la modernización del sistema educativo y la organización escolar" (Rodríguez-

[8] La teoría del capital humano emerge de la preocupación por "mejorar significativamente los ingresos y el bienestar de los pobres" (Schultz, 1985, p. 13). La estrategia para lograrlo no dependerá exclusivamente de los recursos naturales, el capital físico o el trabajo bruto, sino del "mejoramiento de la calidad de la población y los adelantos del conocimiento" (1985, p. 13).

Amaya, 2019, p. 148). Sin embargo, hacia la década de los ochenta decrece el optimismo y las inversiones en educación.

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, la calidad permite actualizar la promesa de desarrollo económico, asociado al capital humano, vía educación:

> La educación no ha cumplido cabalmente su promesa como motor del éxito económico. La expansión del nivel de educación, un aspecto central de la mayoría de las estrategias de desarrollo, no ha garantizado mejores condiciones económicas. Lo que ha faltado es la atención a la calidad de la educación, garantizando que los estudiantes realmente aprendan. (Hanushek y Woessmann, 2007, p. 5)

A principios del presente siglo ya son de amplia aceptación los discursos que consideran que el problema de la educación no se limita a la matrícula, la masificación o expansión de los sistemas educativos, el aumento de los recursos ni de la cantidad de educación (años de escolaridad), sino que aparece un énfasis en la calidad, entendida como aprendizaje y como habilidades cognitivas. Tal calidad es atribuida a la calidad de los maestros, que serían "el principal factor que incide en el rendimiento académico" (2007, p.33). Entonces, más que hacer adiciones de recursos, lo que se plantea son incentivos a los resultados.

Colombia se inserta en estos nuevos enfoques de calidad educativa promoviendo las reformas estructurales o de segunda generación: "en la medida en que abordan los problemas vinculados a la gestión de la calidad de la prestación del servicio educativo"(MEN, 2010, p. 8). Además, vinculándose en "los procesos de acreditación, certificación y aseguramiento de la calidad de la gestión escolar" (Rodríguez-Amaya, 2019, p. 150). Una de las modificaciones sustanciales se hace frente a los sistemas de evaluación, desarrollando marcos y estándares de calidad que

> (…) encaminan la gestión de los Ministerios de Educación, las Secretarías municipales e instituciones educativas, y estándares básicos de competencias que se constituyen en el parámetro de lo que todo niño y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado en su paso por el sistema educativo. (MEN, 2010, p. 8)

Estas complejas redes de gestión de la calidad promueven transformaciones en los docentes: superar al maestro burócrata e incentivar un maestro empresario, entendido como alguien que "usa de una nueva manera los recursos a fin de maximizar la productividad y la eficacia" (Osborne y Gaebler, 1994, p. 20). Se requieren docentes de calidad, innovadores, aprendices capaces de hacer mucho más que cumplir o enseñar.

Según Hanushek y Rivkin, (2006), los profesores son el elemento presupuestal individual más grande de las escuelas, por tanto, una explicación al fracaso en el mejoramiento de las mismas se deriva de la falta de atención a la calidad del personal docente (Hanushek, 2005), lo que se ha convertido en condición de posibilidad para instalar la calidad docente en Colombia como el insumo educativo "más costo-efectivo para mejorar el aprendizaje" (García et al., 2014, p. 19).

La calidad docente es definida desde el cálculo del aprendizaje, al ser la encargada de aumentar el rendimiento de los alumnos más allá de lo que lo hacen los malos maestros (Hanushek y Woessmann, 2007). Dicho rendimiento se expresa en los resultados del desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas y en su productividad individual[9]. La calidad docente se ubica "sobre cualquier otra política que pretenda mejorar la calidad educativa"(García et al., 2014, p. 20). La inversión en los docentes se convierte en la promesa más rentable para dar el salto a la calidad educativa, esperando que esta sea a su vez el motor del crecimiento económico.

El nuevo valor de la docencia vía calidad ha posibilitado la instalación y aceptabilidad de un conjunto de saberes y prácticas que provienen de la economía, el marketing y la gestión. Desde principios del presente siglo en Colombia han proliferado estudios econométricos de los profesores[10], como resultado de un conjunto de técnicas inferenciales que permiten establecer conclusiones sobre los docentes a partir de datos proporcionados por una muestra. Estas técnicas están produciendo saberes con carácter de verdad sobre docentes, presentados

[9] Según el estudio Compartir se espera "que la transformación hacia la excelencia docente produzca en el largo plazo un aumento de entre 16 y 32% en los salarios de los bachilleres del país"(García et al., 2014, p. 43). El estudio también señala que la reforma del profesorado generaría un impacto económico agregado en el tamaño de la economía que podría ser entre un 6 y un 12% en el PIB en 2050 y entre un 20 y un 38% mayor en 2080. La calidad desde este punto de vista "se traduce para las personas en un mayor ingreso de por vida"(Hanushek, 2005, p. 15)

[10] Dentro de los que se destacan Barrientos y Gaviria (2001); Barón y Bonilla, (2011); Bonilla y Galvis, (2011, 2012); Ome, (2013), García et al., (2014).

en forma de aforismos que señalan diagnósticos, explicaciones, predicciones o recomendaciones en materia docente. Otra técnica exitosa que se ha naturalizado con rapidez es la evaluación docente, una práctica que supera al tradicional examen, entendido como un recurso que emite un dictamen sobre los conocimientos de los maestros, la evaluación consiste en un instrumento de recolección de información para tomar decisiones.

A partir de la primera década del presente siglo en Colombia, la evaluación determina el ingreso, permanencia y ascensos de los maestros. Desde el ingreso, los aspirantes son evaluados teniendo en cuenta sus "aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad" (Colombia, 2002). Al ingresar al servicio son puestos en periodo de prueba y están sujetos a la evaluación de su desempeño laboral y competencias obteniendo así derechos de carrera y la vinculación al escalafón docente.

Para permanecer y/o ascender en la carrera, los docentes se han sometido a evaluaciones de desempeño y de competencias. La primera entendida como la "ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados"(Colombia, 2002). La segunda determinaba los ascensos y reubicaciones de los docentes y valoraba a través de una prueba escrita múltiples competencias; esta evaluación fue modificada mediante decreto 1757 de 2015, producto de negociaciones con el sindicato y convertida en ECDF (Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa), cuya función es valorar mediante un vídeo "la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula" (Colombia, 2015), aunque sea muy dudoso que efectivamente tal vídeo de cuenta de dichas prácticas.

La evaluación va más allá del conjunto de conocimientos y habilidades de los docentes en materia pedagógica y didáctica. Se refiere específicamente al cumplimiento de las funciones docentes, entendidas como habilidades, que no corresponden con las de la docencia burócrata, se trata de liderazgo, capacidad de servicio, resultados, relaciones personales y hasta de personalidad. Este modo de evaluar se dirige a intervenir las conductas de los docentes más que su habilidad para enseñar.

3.2. Códigos de ética e incentivos docentes: llamados al heroísmo de los docentes

Más allá de la evaluación, en el gobierno de la gestión se han producido otras estrategias menos perceptibles y más sofisticadas para modificar conductas, como la creación de códigos éticos y los incentivos a los maestros. La primera estrategia emerge en la década de los sesenta con el fin de crear un espacio de autonomía para los docentes. A lo largo del siglo XXI, esta estrategia sufre algunas modificaciones, al descargarse las debilidades del sistema educativo en la conducta de los profesores, poniendo bajo su responsabilidad la obtención de los resultados del aprendizaje; más aún, la modificación de dicha conducta sólo sería posible si los docentes lograran transformaciones sobre sí mismos, si comprometen su ethos con los resultados y calidad de la educación.

Pareciera existir un retorno o añoranza del maestro apóstol, del buen cristiano que asumía una responsabilidad pastoral con la formación de sus discípulos, o la del funcionario obediente de las normas. Sin embargo, el compromiso del docente ya no estaría dado con Dios o con el Estado, sino con la calidad de la educación y el aprendizaje, asimismo, la regulación de sus prácticas no va a provenir del exterior sino de él mismo. Se hace un llamado al compromiso profesional y ético, considerado como un "insumo intangible" (Hallak y Poisson, 2010, p. 169) y difícil de gestionar, pero que si se controla garantiza confianza, transparencia y facilita la rendición de cuentas.

Según las Normas Internacionales de Información Financiera estándar NIC 38, los insumos intangibles son "activos identificables, de carácter no monetario y sin apariencia física", manifestados en un conjunto de prácticas, conocimientos y actitudes que contribuyen a darle mayor valor a una empresa (Kayo, 2002). La medición de dichos insumos es compleja, sin embargo, se puede ejercer un control sobre estos a través de estándares e indicadores para que existan beneficios futuros, de lo contrario pasarían a ser considerados gastos. Gestionar tales intangibles es la apuesta más reciente a la producción de docentes de calidad.

La generación de códigos éticos para el magisterio en consenso con profesores, padres e instituciones de formación, refuerza el compromiso de los maestros con las responsabilidades propias de una sociedad del aprendizaje. Este ha sido el propósito del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), proporcionando asistencia en el diseño e

implementación de códigos docentes, en más de 55 países alrededor del mundo[11], estandarizando las conductas deseables y la metodología para la elaboración de dichos códigos. Según Poisson (2009) la estandarización de un sistema ético y profesional permite una gestión más efectiva de los profesores, les muestra lo que el consenso espera de ellos y los compromete con mayor efectividad en los procesos de auto regulación y autodisciplina.

En Colombia, se han realizado varios códigos de ética en relación con la educación. En el 2009 la Secretaría de Educación de Bogotá realizó un código de ética para los docentes del distrito, también se creó el código de ética y buen gobierno para los servidores públicos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2011), definido como un conjunto de "disposiciones voluntarias de autorregulación de quienes ejercen el gobierno de las entidades, que a manera de compromiso ético buscan garantizar una gestión eficiente, íntegra y transparente de la administración pública"(2011, p. 321). El buen gobierno es un concepto del New Public Management, un movimiento desarrollado en la década de los noventa por las administraciones norteamericanas tanto demócratas como republicanas que promovieron la adopción de un gobierno empresarial que estimulara la competencia, se centrara más en los resultados y menos en las reglas, se evaluara desde el rendimiento y no desde el gasto; en este sentido los funcionarios públicos comenzaron a ser "juzgados por su capacidad para trabajar más y mejor y hacer más con menos"(Osborne y Gaebler, 1994, p. 48).

En cuanto a los incentivos a los docentes, como estrategia en el gobierno de la gestión, en la actualidad están dados por los resultados. Los salarios, la capacitación, la inversión en proyectos y las premiaciones a los docentes son otorgadas a partir de los resultados que muestren los maestros en las evaluaciones, en el aprendizaje y en la producción de innovaciones. Estas últimas atienden principalmente a la preocupación por mejorar la calidad de vida de la población, poniendo en evidencia una transformación misional del docente redentor de almas al docente redentor social de los pobres o resolutor de problemas sociales (Sáenz, 1996).

[11] La estandarización de un sistema ético y profesional permite una gestión más efectiva de los profesores, les muestra lo que el consenso espera de ellos y los compromete con mayor efectividad en los procesos de autoregulación y autodisciplina (Poisson, 2009; UNESCO, 2004).

Lo anterior se evidencia en las prácticas de premiación a los docentes, que a finales del siglo XX comenzaron a ser implementadas desde instituciones del sector privado y trasladadas al ámbito público, exaltando su labor y compromiso social, haciendo seguimiento a sus acciones locales e institucionales. A su vez usan el incentivo monetario al rendimiento de los docentes que presenten proyectos dirigidos a la ejecución de políticas educativas que promuevan la resolución de problemas sociales, alentando con ello ciertos comportamientos y actitudes ligadas a la forma docente-empresario (que hace más con menos) comprometido con la calidad y los resultados.

En este escenario del gobierno de la gestión y del docente empresario emerge y tiene cabida el maestro héroe, uno que está llamado a hacer más con menos, a superar sus propias condiciones personales, a romper los límites, para ir más allá de la enseñanza, comprometido de sol a sol con sus estudiantes, sin límite de espacios, tiempo ni recursos. Un docente que no reclama nada, o casi nada, del gobierno ni de las instituciones, que gestiona lo que se necesite, teniendo como principio que los límites no están afuera sino en cada uno. A decir de Ball (2008), estás políticas y prácticas del heroísmo docente, del empresario de sí, del desempeño y la calidad, van

> (…) transformando profundamente las formas de enseñanza y el significado del profesionalismo y de lo que significa ser docente. Estas políticas no solamente ejercen su influencia en la forma como los maestros trabajan, como ellos son contratados y como les cancelan sus salarios, sino que también estas políticas ejercen transformaciones sobre la autoimagen de los maestros, sobre la forma como los valoramos y como se define lo que es un buen profesor. (p. 117)

El llamado al maestro actual es al heroísmo, signado por un fuerte compromiso y entrega, con alta capacidad para la innovación y el rendimiento, esto es lo que se reconoce y se premia. Sin embargo, varios docentes no coinciden con este ethos, lo que se critica y hasta se sanciona, incluso muchos maestros se auto inculpan, estresan o renuncian. Se espera que lo que hoy son los docentes sea otra cosa, héroes de la educación y de la filantropía, por voluntad propia. Sin embargo, un sujeto que se gobierna de este modo:

> está libre de una instancia exterior dominadora que lo obligue al trabajo y lo explote. Es su propio señor y empresario. Pero la desaparición de la instancia dominadora no

> conduce a una libertad real y a franqueza, pues el sujeto del rendimiento se explota a sí mismo (…) La propia explotación es más eficaz que la explotación extraña, pues va acompañada del sentimiento de libertad. El sujeto del rendimiento se somete a una coacción libre, generada por él mismo. (Han, 2013, p. 92)

Conclusiones

Con lo anterior, se cuestiona la docencia heroica. La advertencia es precisamente interrogar todos esos comportamientos que se han naturalizado como normales y deseables, para superar culpas y obligaciones impuestas, en algunos casos, de forma violenta y en otros de manera sutil y poco perceptible. En el afán de responder a los resultados, los docentes asumen el papel del Estado en la resolución de problemas, proveen su propia capacitación, gestionan los recursos de sus proyectos, sintiendo con ello gran realización personal, viven en una constante incertidumbre derivada de la evaluación que dirige su vida personal y profesional. Está en las manos de los maestros aceptar o rechazar una docencia heroica inscrita en la racionalidad moderna que piensa al héroe como el sujeto de "la sumisión alcanzada por sí mismo" (Campbell, 1959, p.17).

Finalmente, hay que decir que la categoría de maestro heroico tiene limitaciones y que su exploración no alcanza a definir ni a capturar la red intrincada de relaciones y de prácticas de la docencia actual, sin embargo, da pistas sobre dicha problematización.

Referencias

AGN, (1782-1798). *Expediente sobre las peticiones de nombramiento y pago de salario al maestro de escuela Juan de la Cruz Gastelbond*o. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 4, folios 296 - 355.

AGN, (1792). *Fray Antonio Miranda, regidor franciscano y cura de Ubaté, su prospecto para la educación primaria local*. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 5, folios 820 - 827.

AGN, (1808). *Miguel Jerónimo Sierra y Quintano solicita se le libre título de maestro para poder instruir a la juventud de esta capital*. Sección: Archivo Anexo; Fondo: Instrucción Pública, tomo 4, folio

Argáez, E. (1889). El ejemplo. El maestro de escuela. *Revista escolar bimensual*, (1).

Ball, S. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el estado. *Revista Educación y Ciudad*, (14), 116-137.

Barón, J. D., y Bonilla, L. (2011). La calidad de los maestros en Colombia: desempeño en el examen de Estado del ICFES y la probabilidad de graduarse en el área de educación. *Documentos de trabajo sobre economía regional*, (152), 35.

Barrientos, J. H., y Gaviria, A. (2001). Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. *Archivos de Economía*, (159), 78.

Betancourt, G. (1984). Significado y alcance del planeamiento educativo. Ponencia presentada por Gabriel Betancourt Mejía al primer seminario interamericano sobre planeamiento integral de la educación. Washington 16-28 de Junio de 1958. En *Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación*. Vol introductorio (pp. 21–33). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

BIRF. (1951). *Bases de un programa de fomento para Colombia*. Informe de una Misión.

BNC (Ed.). (1828). Antídoto contra los males de Colombia. En *Miscelanea de cuadernos*.

Bonilla, L., y Galvis, L. A. (2011). Desigualdades en la distribución del nivel educativo de los docentes en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*, (151), 36.

Bonilla, L., y Galvis, L. A. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Ensayos sobre política económica*, 30(68), 114–163.

Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de Cultura Económica.

CEPAL. (1957). *Análisis y proyecciones del desarrollo económico III: El desarrollo económico de Colombia* (1a. ed.). México: Naciones Unidas.

Colombia. (1821). Ley 6 de agosto/1821: Sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores. En *Leyes de 1821* (pp. 99–113) file:///C:/Users/USER/Downloads/leyes_de_1821.pdf

Colombia. (1893). Decreto 429/1893, de 20 de enero, por el cual se organiza la instrucción pública primaria. Diario Oficial, (9.073, 12 de febrero). http://normatividad.sembello.gov.co/men/docs/pdf/decreto_0429_1893.pdf

Colombia. (1904). Decreto 491/1904, de 3 de junio, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial, (12.122, 14 de julio). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102515_archivo_pdf.pdf

Colombia. (1978). Decreto 1419/1978, de 17 julio, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica(primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. Diario Oficial, (35070, 8 de agosto). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102770_archivo_pdf.pdf

Colombia. (2002). Decreto 1278/2002, del 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial, (44840,20 junio 2002).

Colombia. (2015). Decreto 1757/2015, del 1 septiembre, Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto Ley 1278 de 2002. Diario Oficial, (49622, 1 septiembre 2015).

Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

Cronin, J. J., y Taylor, S. A. (1994). SERVQUAL vs. SERVPERF: reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, 58, 125–131.

Crosby, P. (1987). *La calidad no cuesta. El arte de cerciorarse de la calidad*. CECSA.

Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana. https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf

Evans, J. R., y Lindsay, W. M. (2008). Administración y control de la calidad. México: Cengage Learning Editores.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Pétrovski, A., Rahnema, M., y Champion, F. (1972). *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza Universidad.

Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula Tusquets editores.

Foucault, M. (1994). ¿Qué es la ilustración? *Actual*, (28), 1–18.

Foucault, M. (2016). Nacimiento de la Biopolítica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf

Grönroos, C. (1994). *La gestión de los momentos de la verdad y la competencia en los servicios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Hallak, J., y Poisson, M. (2010). *Escuelas corruptas, universidades corruptas ¿qué hacer?* París: UNESCO-IIPE.

Han, Byung-Chul (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder Editorial.

Hanushek, E. (2005). *Por qué importa la calidad de la educación*. Finanzas y Desarrollo. https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2005/06/pdf/hanushek.pdf

Hanushek, E. (2010). The economic value of higher teacher quality (Núm. 16606). Cambridge.

Hanushek, E., y Rivkin, S. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1052–1078.

Hanushek, E., y Woessmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Washington, DC: PREAL.

Kayo, E. K. (2002). *A estrutura de capital e o risco das empresas tangível e intangível-intensivas: uma contribuição ao estudo da valoração das empresas*. Universidade de São Paulo.

LaBarge, S. (2000). *Heroism. Why Heroes are Important*. https://www.scu.edu/ethics/focus-areas/more/resources/heroism-why-heroes-are-important/

Lorenzo, C. (1969). *Situación del personal docente en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.

Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.

Martínez Boom, A., Noguera-Ramírez, C. E., y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MEN. (2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. *Al Tablero*, (56), 7–11.

MEN. (2011). Código de ética y buen gobierno. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-265914_archivo_pdf_codigo_etica.pdf

Misión Economía y Humanismo. (1958). *Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia* (Cromos, Ed.). Bogotá.

Muñoz, L. (2016). *Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Relaciones de autoridad pedagógica en las culturas prefigurativas: ¿qué pueden los docentes en la actualidad?*, 565–581. Medellín: Universidad de Antioquia.

Muñoz, L. (2017). *Emergencia de las prácticas actuales de aprendizaje: tensiones y efectos en la educación, la enseñanza y las relaciones de autoridad pedagógica*

Muñoz, L. (2019). El devenir de la autoridad pedagógica en colombia: emergencia, mitos y crisis. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. https://reposital.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/4911/VE17.1254__3894-99fc.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Norma técnica colombiana NTC-ISO 9000. (2005). *Sistemas de gestión de calidad. Fundamentos y vocabulario*. Bogotá.

OIT/UNESCO. (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente. Aprobada el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente*. París: UNESCO.

Ome, A. (2013). El estatuto de profesionalización docente: una primera evaluación. *Cuadernos de Fedesarrollo*, (43).

Osborne, D., y Gaebler, T. (1994). *La reinvención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Parasuraman, A., Zeitham, V., y Berry, L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41–50.

Poisson, M. (2009). *Guiedlines for de design and effective use of teacher codes of conduct*. París: International institute for education planning- UNESCO.

Pombo, J. (2020). Los maestros: héroes anónimos en la crisis de la pandemia. En *Palabra Maestra*. https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/los-maestros-heroes-anonimos-en-la-crisis-de-la-pandemia

Rodríguez-Amaya, C. (2016). *Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Gestiónate a tí mismo: tecnologías morales y la constitución de un docente empresario de sí*., 609–621. Medellín: Universidad de Antioquia.

Rodríguez-Amaya, C. (2017). *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2007-2015. Temas, motivaciones, preocupaciones y prácticas de los docentes innovadores de Bogotá*. En Compilado de experiencias e investigaciones. Congreso Internacional. Desafíos de la Innovación Educativa 2017 (pp. 235–250). Bogotá: Dokuma.

Rodríguez-Amaya, C. (2019a). *Docente emprendedor: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia (1960-2015).* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]

Rodríguez-Amaya, C. (2019b). La actitud crítica: una posibilidad para pensar las reformas a la docencia contemporánea en colombia. En R. M. Torres Hernandez y D. Lozano Florez (Eds.), *La formación de docentes en América Latina Perspectivas, enfoques y concepciones críticas* (pp. 142–155). Chiapas: CLACSO.

Rodríguez Garavito, A. (1961, julio 7). El mundo del maestro. *El Tiempo*, p. 5.

Sáenz, J. (1996). Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946). *Revista Educación y Pedagogía*, *7* (14 y 15), 154–169.

Schultz, T. (1985). *Invirtiendo en la gente*. Barcelona: Ariel.

Sociedad Filantrópica de Bogotá. (1842). *Opúsculo sobre la instrucción primaria, presentado a la Sociedad Filantrópica de Bogotá, el 29 de diciembre de 1842 para que se coloque en la espoción de los productos de la industria bogotana*. Bogotá: Imprenta de J.A.

Torres y Tenorio, J. (1838). *Deberes domésticos, civiles, políticos, morales y relijiosos del hombre en sociedad redactados sobre principios y máximas de los más célebres escritores antiguos y modernos*. Bogotá: Caulla.

UNESCO. (1979). *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977*. UNESCO.

UNESCO. (2004). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia: UNESCO.

Vásquez Zora, L. F. (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia* (1a ed.). Bogotá: Editorial aula de humanidades.

Virilio, P. (1997). *El cibermundo, la política de lo peor*. Madrid: Teorema.

Weber, M. (1977). *¿Qués es la burocracia?* Buenos Aires: Editorial la pleyade.

Zuluaga, O. L. (1998). *La educación pública en Colombia 1845- 1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: IDEP.

Acerca de los autores

Catalina Rodríguez-Amaya, doctora en Educación (2020), Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia (2013). Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional (2006). Beneficiaria del Programa de Becas para Estudiantes Sobresalientes de Posgrado de la Universidad Nacional. Actualmente es docente de la Universidad Pedagógica Nacional en el Departamento de Ciencias Sociales, trabajando en los campos de didáctica de la historia y epistemología de la pedagogía. Se desempeña como Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Entre sus publicaciones más recientes están Docencia innovadora. Una mirada a sus condiciones de posibilidad (2020), Revista digital Tinkuy, Universidad Nacional de San Luis Argentina; La actitud crítica: una posibilidad para pensar las reformas a la docencia contemporánea en Colombia (2019) CLACSO.

Leidy Viviana Muñoz-Hurtado, doctora en Educación (2020), Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia (2013). Antropóloga, Universidad Nacional de Colombia (2009). Licenciada en Física, Universidad Pedagógica Nacional (2006). Tesis de doctorado, El devenir de la autoridad pedagógica en Colombia: emergencia, mitos y crisis, con distinción Laureada. Actualmente y desde hace once años se desempeña como docente de la Secretaría de Educación Distrital. Algunas de sus publicaciones son Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares (2015) en Revista Pedagogía y Saberes; Emergencia de las prácticas actuales de aprendizaje: tensiones y efectos en la educación, la enseñanza y las relaciones de autoridad pedagógica (2017), Memorias Virtual Educa.

Nuestra América: Percepción de su identidad, en textos escolares argentinos. 1943-1946

Our America: Perception of its identity, in argentine school texts. 1943 - 1946

Carlos Eduardo Pintos Saraiva[1]

Resumen: El objetivo, será evidenciar que en esas fuentes de circulación oficial, las categorías utilizadas en el lenguaje, demuestran una construcción de argentinidad y latinoamericanismo desde el positivismo eurocéntrico. Por tal motivo, concluiríamos con que la identidad latinoamericana es india y salvaje; y que gracias a la conquista y colonización española, alcanzó lo que era la única civilización.

Palabras clave: educación cultural – papel educativo – identificación racial – alteridad - publicación de libros de texto

Abstract: The objective will be to show that in these sources of official circulation, the categories used in the language demonstrate a construction of Argentineanism and Latin Americanism from Eurocentric positivism. Conception from which, we would conclude that the Latin American identity is Indian and wild; and that thanks to the Spanish conquest and colonization, it reached what was the only civilization.

Keywords: cultural education - educational role - racial identification - otherness - textbook publication

Recepción: 29 de abril de 2021

Aceptación: 20 de diciembre de 2021

Forma de citar: Pintos, C. (2021). Nuestra América: Percepción de su identidad, en textos escolares argentinos. 1943-1946. Voces de la educación 6(12), pp. 140-167.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), email: epsaraiva@untref.edu.ar

Nuestra América: Percepción de su identidad, en textos escolares argentinos. 1943-1946

Introducción

El problema en sí, génesis de la producción, tiene que ver con el tratamiento que se daba a todo lo relacionado a América / Latinoamérica, y la cantidad poco común de veces con que el/la lector/a se puede encontrar frente a términos muy puntuales, como por ejemplo: "América" - "indio" – "salvaje" – "conquista" – "colonización" - "raza" - "civilización" y "descubrimiento".

Por ello, aproximarnos al conocimiento de los planteos sobre la temática en aquel momento, entendemos que puede contribuir en la actualidad, a la construcción de procesos de integración más inclusivos; dado que a partir de la multifacética composición del todo identitario latinoamericano, y a pesar de las políticas homogeneizadoras que desarrollaron los Estados-Nación históricamente, las identidades colectivas nacionales y transnacionales, por ejemplo, no desaparecieron. Razón por la cual, incluir estas ideas en las agendas de los últimos intentos de supranacionalidad, parecería condición *sine qua non*.

Desde esta realidad, se inició el lento camino hacia la decodificación de lo que los libros decían, cuando decían; y lo que decían cuando lo expresaban en forma tácita o directamente lo ocultaban. Centramos el trabajo sobre el análisis de bibliografía escolar de circulación oficial para la educación primaria y secundaria; y a partir de dos temas medulares, desde las prácticas, a su estudio: La subalternización de individuos y colectivos, y la exclusión social. Concluyendo que las infancias y juventudes entre 1943-1946, recibían un modelo educativo basado en conceptualizaciones propias de la segunda mitad del S.XIX.

Contexto General

Tiempo de nuevas ideas los albores de 1800, con pensamientos de "unos" y "otros", diametralmente opuestos. Kant (dentro del nosotros europeo) y claramente influenciado por el modelo de la modernidad, hablaba de la libertad de hacer uso público de la razón íntegramente; también afirmaba Argumedo (2006:21) que la raza americana era *"demasiado indiferente para realizar una cultura e incapaz de ejercerla, muy por debajo de los mismos negros"*

Por esos momentos, en América era aplastado un levantamiento de los "otros", con una violenta represión y un costo de 100.000 muertos. Su líder, según nos cuenta la misma Alcira Argumedo (2006:23), al ser interrogado por la autoridad española, el visitador español Areche, que en teoría utilizaba la razón íntegramente, respondía de esta forma:

Decía Tupac Amaru, *"Aquí no hay si no dos culpables: Tú, por oprimir a mi pueblo; y yo por querer liberarlo..."*

Ahora bien, cabe recordar que en Nuestra América, por ejemplo, las pertenencias sociales tienen una amplia correlación con las identidades culturales y étnicas; donde la vida individual muchas veces, está signada por el color de piel. *"...lo indígena ha sido y es por excelencia <lo radicalmente distinto>"* nos diría Claudia Briones (1998: 146). Esa estigmatización, no era/es casual, según Guillermo Bonfil Batalla (1992:29) *"...la indianidad se identificaba con un núcleo de costumbres rústicas y con el retraso, y era algo que se podía y debía eliminar."* Partiendo de la base que se hablaba nada más que de "seres con apariencia humana", de quienes incluso, se dudaba sean descendientes de Adán y Eva; se sostuvo una postura poligénica y un orden natural, por supuesto de ella devenido.

Es así, que la categoría de indio fue de la mano con la condición de colonizado, sin importar las diferencias entre los mismos y denotando una clara economía política de categorías; lo que sí importó, es que sean diferentes del colonizador. Remarca Bonfil Batalla (1992:32) *"...no importa cuán diferentes sean entre sí los colonizados, lo que verdaderamente importa es que sean diferentes del colonizador. Por eso son indios, genéricamente."* Y a partir de esta violencia fundante, no se tuvo en cuenta las características distintivas de cada grupo. Se contrastó indianidad inferior vs. europeidad superior. Algo así como "mismidad" para la "otredad".

A todo esto, el 06 de septiembre de 1930, se inicia en la República Argentina una sucesión de golpes de estado cívico-militares que se extendió hasta el 10 de diciembre de 1983; con la intermitencia, que decretaron los intereses de los estratos sociales privilegiados que siempre decidieron.

Una larga "década infame" de 13 años, llegaba a su fin (vaya paradoja) con el golpe de estado del 04 de junio de 1943, llevado adelante por grupos disconformes de las Fuerzas Armadas[2] y en especial del Ejército Argentino; teniendo una particularidad que no tuvo en las cuatro décadas siguientes de golpes, la casi inexistente participación civil.

Quienes se dedican a estudiar la historia, no se ponen de acuerdo todavía sobre algunas cuestiones; por ejemplo en términos de pertenencia ideológica, del grupo de oficiales que gesta la revolución y toma el poder. Sí, coinciden que esto tiene lugar a partir de la muerte del general Justo, quien controló el Ejército por dos décadas.

La cuestión central, es que dentro de esas facciones existían posturas cercanas a la (UCR) Unión Cívica Radical, y a las organizaciones obreras por un lado; y otro sector nacionalista católico-hispanista, que sentaba posiciones según Ferrero (1983:264,269,293,294) con frases como:

> "La escuela laica es una invención diabólica" – "Debemos cultivar y mantener nuestra personalidad diferenciada, dentro del tronco institutor, que es criollo, por lo tanto hispánico, católico, apostólico y romano" – "La dignificación de la mujer consiste en no sustraerla de su menester específico"

A inicios de 1944, la división interna entre los golpistas se hizo más notoria. En líneas generales, se sostiene que una de las facciones apoyaba a Ramírez desde un nacionalismo elitista no democrático; y que por otro lado, el dúo Farrell - Perón intentaba una salida democrática conformando una especie de nacionalismo popular.

La construcción de poder de estos últimos, se realizó sobre bases muy originales y sólidas para el momento, como los trabajadores y sus sindicatos; que por otra parte, nunca tuvieron ese nivel de diálogo y consenso con el Estado y la patronal. La otra facción, continuó unida a los sectores más conservadores de la sociedad.

Lo cierto, es que se seguía reproduciendo un formato que José Martí (1891:42) describió como en una acuarela:

"Éramos una máscara con los calzones de Inglaterra, el chaleco parisiense, el chaquetón de Norte América y la montera de España. El indio, mudo, nos daba vueltas alrededor y se iba

[2] En ese momento, las Fuerzas Armadas estaban integradas por la Armada de la República Argentina (Marina) y el Ejército Argentino. En estas acciones, la Armada intenta sostener al presidente Castillo, y se combate en la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) con el resultado de 30 muertos y 100 heridos aproximadamente.

al monte…El negro, oteado, cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido…El campesino, el creador, se revolvía ciego de indignación contra la ciudad desdeñosa, contra su criatura. Éramos charreteras y togas en países que venían al mundo con la alpargata en los pies y la vincha en la cabeza. Ni el libro europeo ni el libro yanquee daban la clave del enigma hispanoamericano"

Esos seres humanos, fueron definidos como los "otros" internos, y gestionados como alteridades negativas intestinas; pudiendo además, constituir un escollo para la independencia por ejemplo, o un recurso favorable en algunos casos, según la idea de reificación y aprovechamiento de esos colectivos dentro la planificación elitista. Es así que se construyeron estereotipos perdurables en el tiempo, a efectos de crear imágenes para racionalizar el orden de dominio y explotación imperante.

Apoyándonos en Rita Segato (1999:176) recordamos que:

"…en Argentina se estableció una vigilancia capilar y entrecruzada de toda la sociedad, por la cual el judío se burló del tano, el tano del gallego, el gallego del judío, y todos ellos del <cabecita negra> o mestizo de indio, bajo un imperativo de apagar las huellas del origen,…"

Descripción y análisis preliminar de los materiales que integran el muestreo

Analizaremos a continuación, los datos cuantitativos del segmento temporal de referencia. El mismo se inicia con una tabla de frecuencias de uso, y un gráfico sobre las condicionantes terminológicas; continúa un cuadro demostrativo de cantidad de términos, y los porcentajes correspondientes; veremos también la frecuencia en el uso de los mismos; los términos con los que trabajamos, sus tipos, y cómo son utilizados; finalizando, con un pequeño análisis sobre las fuentes.

En el proceso de investigación sobre 4 décadas que se desarrolla, y de los cuales éste es el primer segmento, se utilizan fuentes de diferentes categorías.

A saber:

- Categoría "A" Libros para aprendizaje y desarrollo de la lectura
- Categoría "B" Manuales para la Enseñanza Primaria
- Categoría "C" Libros de Texto para Nivel Secundario
- Categoría "D" Textos de utilización general

Por otra parte, cabe aclarar que en este segmento se consiguió y trabajó con fuentes de una sola categoría:

- Categoría "B" Manuales para la Enseñanza Primaria: 5 fuentes – 1901 páginas – 826 términos. Y la frecuencia encontrada dentro de la categoría, es de un término cada 2,30 páginas.

Tabla 1

Cant. de Pág.	FUENTES / TÉRMINOS	INDIAS (Las)	AMERICA LATINO-AMERICA	PATRIA GRANDE / REGIÓN	PATRIA	INDIO/A INGÍGENA	AMERICANO/NA LATINOAMERICANO/NA	CRIOLLOS / GAUCHOS	BÁRBAROS/AS - BARBARIE SALVAJES CIVILIZADA/O/CIÓN (In)	RAZA / ETNIA	COLONIZACIÓN / ZADO CONQUISTA/DO/R	HERMANO/A HERMANDAD	NUESTRA HISTORIA / CULTURA	DESCUB /RI MIENTO / RIDORES / IERTOS
Categoría "B": Manuales														
172	**"Ciencias Naturales"** Curso Elemental para quinto grado A. F. Bordas Editorial Estrada Febrero 1946	0	10	0	1	3	2	4	0	0	2	0	0	2
432	**"Ciencias Naturales"** Curso Elemental para las Escuelas Primarias L. Arena - A. F. Bordas Editorial Estrada Enero 1944	0	25	0	1	4	8	6	4	15	3	0	0	2
372	**"Argentina"** Libro de Lectura para 6º Grado M.C. Santa Cruz de Sarobe Editorial Estrada Noviembre 1943	1	30	0	55	35	21	24	39	13	29	0	0	6
221	**"Manual Infantil"** 1º Grado Superior y 2º Grado H.E.C. Editorial Stella - 1943	1	15	0	38	16	2	4	2	2	6	0	0	13
704	**"Enciclopedia Escolar"** y de cultura general Editorial Atlántida	14	74	0	33	47	21	22	32	21	89	0	0	29

	Marzo 1943													
1901	**TOTAL 826**	**16**	**154**	**0**	**128**	**105**	**54**	**60**	**77**	**51**	**129**	**0**	**0**	**52**

Condicionantes Terminológicas

- Indias (Las): 16 (2%)
- América/Latinoamérica: 154 (19%)
- Patria: 128 (15%)
- Patria Grande/Región: 0 (4%)
- Indio/Indígena: 105 (13%)
- Americana/o-Latinoamericana/o (Gentilicio): 54 (7%)
- Criollos/Gauchos: 60 (7%)
- Bárbaros/Salvajes/Civilizados: 77 (9%)
- Raza/Etnia: 51 (6%)
- Coloni/a/zación/zado – Conquista/do/r/es: 129 (16%)
- Hermano/Hermandad: 0 (1%)
- Nuestra Historia/Cultura: 0 (1%)
- Descu/brimiento/bierto/bridores: 52 (6%)

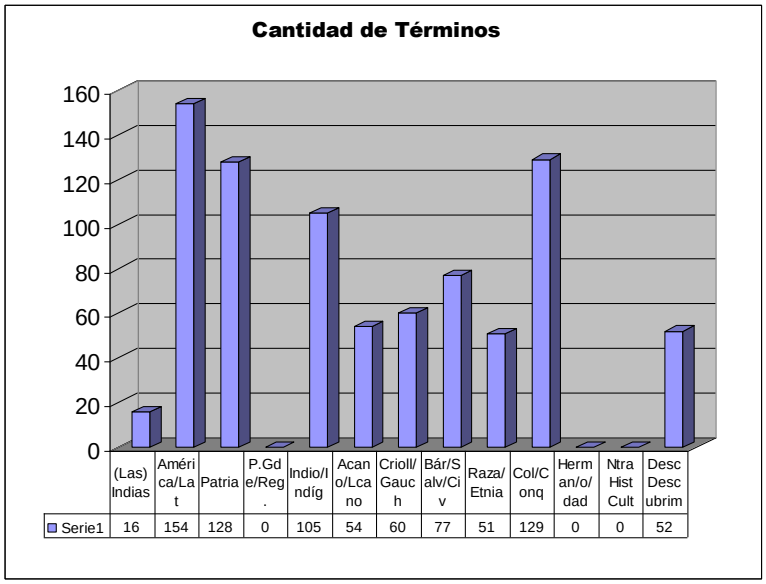


Gráfico 1

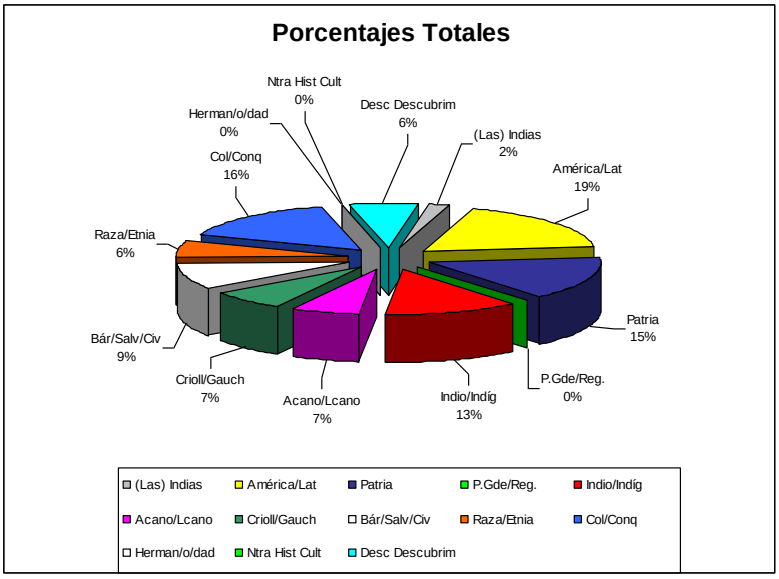


Gráfico 2

Los porcentuales más abultados, corresponden a “América-Latinoamérica”(154–19%) – “Coloni/a/zación/zado–Conquista/do/r/es”(129-16%) – “Patria” (128-15%) - “Indi/o/gena” (105-13%).

Por otra parte, como segundo grupo mayoritario en cantidades, aparece “Bárbar/o/ie Salvaje/s – Civili/zado/zación” (77- 9%).

Por tal motivo, si tomamos los ítems más altos, podríamos decir que: América, fue colonizada/conquistada; y que la patria, es india y bárbara/salvaje.

Ahora bien, si analizamos la utilización y frecuencia de uso de esos términos, estaríamos en condiciones de afirmar que es casi similar en toda la bibliografía referenciada; teniendo en cuenta la particularidad que existen sí, libros con menos utilización, pero son precisamente de Ciencias Naturales.

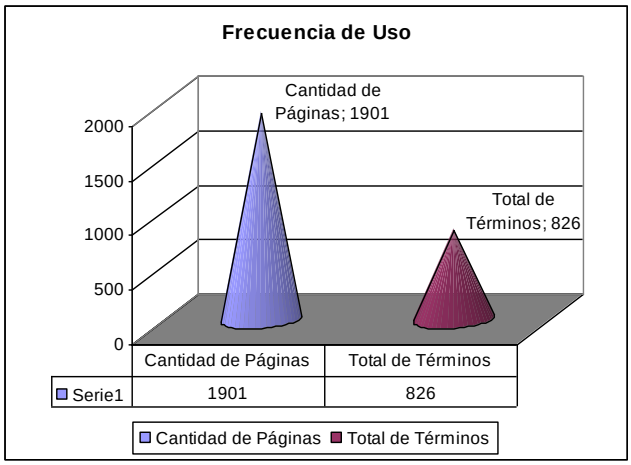


Gráfico 3

Sobre un total de 1901 páginas analizadas en las fuentes, fueron encontrados 826 de los términos buscados. Cantidades éstas, que demuestran la aparición de 1 término cada casi dos páginas y media (2,30). Las mismas, incluyen las secciones o capítulos dedicados a Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, etc. Es decir, que no fueron analizadas solamente las páginas dedicadas a Ciencias Sociales.

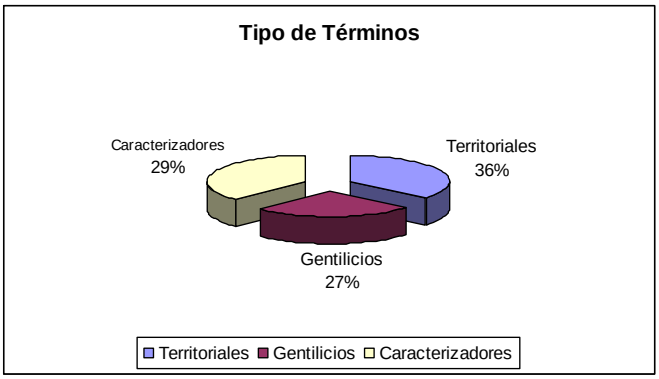
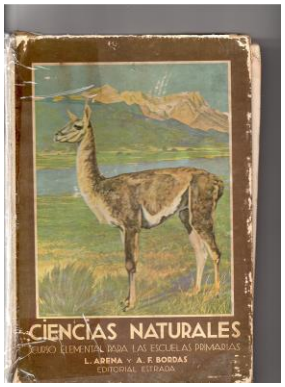


Gráfico 4

Ponderamos que los tipos de términos utilizados, tienen porcentajes bastante similares; por lo tanto, no estaríamos frente a una descripción geográfico-territorial solamente, muy por el contrario. Porque cada vez que se hace una referencia al espacio de pertenencia, se utilizan en promedio, dos términos gentilicios o caracterizadores. Ejemplo: “América” – “Salvaje” e “Indígena”

Descripción cualitativa de fuentes por editoriales

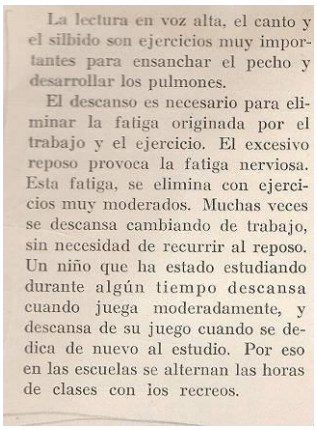
"Ciencias Naturales" - Curso Elemental para las Escuelas Primarias - L. Arena - A. F. Bordas - Editorial Estrada - Enero 1944 – 432 Páginas.

Figura 1 

Es un libro "elemental" de Ciencias Naturales para la escuela primaria, publicado a comienzos de 1944; que en términos de contenidos, es incomparable inclusive, con lo dictado en la segunda década del siglo XXI y en secundaria. Las 432 páginas están divididas en 5 capítulos: "Cuerpo Humano"; "Animales"; "Plantas"; "Minerales" y "Fenómenos Físicos y Químicos".
Apoyado en una estructura decididamente científico-positivista, los dibujos y pinturas con los que cuenta, nos hablan de las bellezas gráficas de otra época; como así, el detalle y profundidad de las temáticas.

"EL CUERPO HUMANO – […]

Actividad y Reposo


La lectura en voz alta, el canto y el silbido son ejercicios muy importantes para ensanchar el pecho y desarrollar los pulmones.

El descanso es necesario para eliminar la fatiga originada por el trabajo y el ejercicio. El excesivo reposo provoca la fatiga nerviosa. Esta fatiga, se elimina con ejercicios muy moderados. Muchas veces se descansa cambiando de trabajo, sin necesidad de recurrir al reposo. Un niño que ha estado estudiando durante algún tiempo descansa cuando juega moderadamente, y descansa de su juego cuando se dedica de nuevo al estudio. Por eso en las escuelas se alternan las horas de clases con los recreos.

Figura 2 Pág. 20

Vida al aire libre

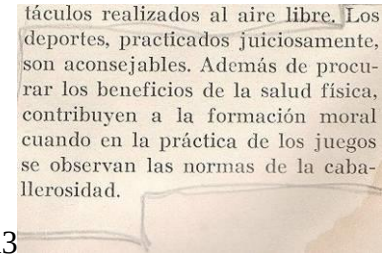
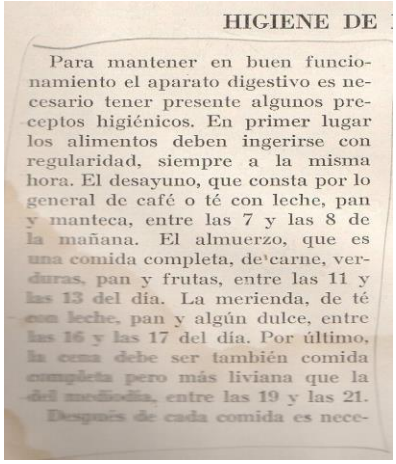

táculos realizados al aire libre. Los deportes, practicados juiciosamente, son aconsejables. Además de procurar los beneficios de la salud física, contribuyen a la formación moral cuando en la práctica de los juegos se observan las normas de la caballerosidad.

Figura3 Pág.2

Otro ejemplo prescriptivo de higienismo: No solo para el buen funcionamiento del aparato digestivo; sino también, para concientizar a todos los estratos sociales sobre el "cómo" y "con qué", se DEBE llevar a cabo.

Figura 4 

HIGIENE DE

Para mantener en buen funcionamiento el aparato digestivo es necesario tener presente algunos preceptos higiénicos. En primer lugar los alimentos deben ingerirse con regularidad, siempre a la misma hora. El desayuno, que consta por lo general de café o té con leche, pan y manteca, entre las 7 y las 8 de la mañana. El almuerzo, que es una comida completa, de carne, verduras, pan y frutas, entre las 11 y las 13 del día. La merienda, de té con leche, pan y algún dulce, entre las 16 y las 17 del día. Por último, la cena debe ser también comida completa pero más liviana que la del mediodía, entre las 19 y las 21.

Después de cada comida es nece- Pág. 32

La descripción fenotípico-lombrosiana que hace de los seres humanos, intenta dejar claro la existencia de un orden natural (y por supuesto social) establecido.

"LAS RAZAS HUMANAS

[…] Los pueblos que han alcanzado mayor cultura están constituidos por individuos de raza blanca" – Pág. 45

"[…] ***La raza negra*** *está caracterizada principalmente:*

a) por el color negro de la tez;

[…]

f) por el cabello ensortijado y lanoso"

Habita la mayor parte del África; también se encuentra en Méjico, Brasil y Australia.

Está en vías de extinguirse por el avance de la raza blanca.

La raza americana *está caracterizada por los rasgos que se mencionan a continuación:*

a) por el color cobrizo de la tez;

[…]

d) por los ojos medianos y de mirada sombría;

[…]

Habita en la actualidad en muchas regiones de América, pero está en vías de extinguirse por el avance de la raza blanca." – Pág. 46

Y al mismo tiempo en el libro, la imagen nos recuerda insistentemente (y les recordaba a esas criaturas de entre 6 y 12 años) que el orden social establecido era uno; y quiénes eran por supuesto, los únicos dueños de la tierra:

Figura 5 Pág. 204

"Ciencias Naturales" - Curso Elemental para quinto grado - A. F. Bordas - Editorial Estrada - Febrero 1946 – 172 Páginas.

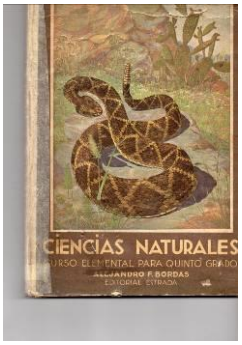


Figura 6

De uno de los autores del libro anterior, es un "curso elemental" de Ciencias Naturales para el entonces 5º grado (11 años) ó 6º grado actual.

Está dividido en cuatro grandes partes: "Botánica"; "Zoología"; "Cuerpo Humano" y "Fenómenos Físicos y Naturales"; cada una de ellas, dividida en capítulos.

Manteniendo la estructura científico-positivista de la época, se destaca el tratamiento de lo que en otros momentos fueron, y son, contenidos de "Higiene"; "Cuidado de la Salud"; o inclusive, "Biología".

La presencia actual de un relicto histórico-social con prácticas primitivas, se ponía de manifiesto en la página 37:

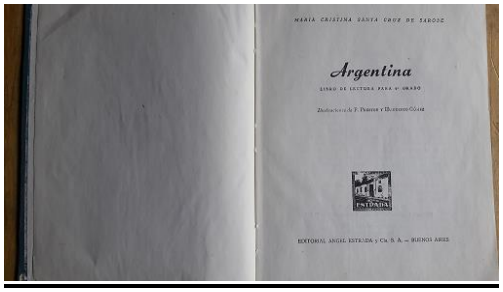
"Plantas de tallo aéreo y de tallo subterráneo *– […] Yuchán o palo borracho […] La forma particular del tronco ha permitido su utilización para la construcción de canoas primitivas.[…] Los indios guaraníes, que la utilizan para navegar por los ríos, dan a estas canoas el nombre de* guavirobas*"*

Asimismo, se recordaba constantemente que en la estructura social, infantes y adultos ocupaban lugares completamente diferentes. Si bien los adultos podrían tener algunas prerrogativas; el tratamiento que se daba al alcoholismo como problemática social por ejemplo, era consecuente con la particular percepción de discapacidad que se tenía en la época:

"El Alcoholismo – *[…] El alcoholismo no sólo afecta al individuo que ha adquirido tal vicio, sino también afecta a sus hijos, que heredan las consecuencias del alcohol. Los hijos de alcoholistas, además de ser raquíticos, son idiotas, epilépticos, etc.*
Es necesario combatir el uso desmedido de las bebidas alcohólicas. Sin embargo, el uso muy moderado del vino o de la cerveza resulta a veces un estimulante digestivo para las personas adultas." – Pág. 124

"Argentina" - Libro de Lectura para 6º Grado - M.C. Santa Cruz de Sarobe – Editorial Estrada - Noviembre *1943* – 372 Páginas.

Figura 7



A modo de presentación, la autora dice en el Prólogo:
"*Contribuir a la orientación patriótica de la escuela argentina, educando los sentimientos y estimulando el amor a la lectura, ha sido el propósito inspirador de este libro*.
En su mayor parte, las lecturas que lo componen, pertenecen a escritores nacionales o a los que, por haber vivido en el país, son considerados como un valor de nuestra literatura.
Al hacer conocer la evolución política, social y espiritual sufrida por el país, a través de los trozos literarios que contiene este libro, creemos hacer obra de argentinidad, vinculando al niño a la tradición gloriosa de la patria,..."
Carlos Octavio Bunge, dice sobre ***"El genio español*** *[…] Y fue en la conquista de América donde se revelaron tal vez mejor que en ninguna parte el heroísmo y la inteligencia del genio español. […] domeñaron poderosos imperios, preséntasenos como verdaderos héroes, ¿cómo semidioses!"*- Pág. 20
No por casualidad, han sido elegidos por la autora los textos, y las/os autoras/es de esos textos. En esta lectura, Juan Bautista Alberdi, más allá de justificar el genocidio de la conquista y colonización; le dice a España entre otras cosas, que la gloria de autora siempre será suya:
"Mayo y España – *25 de Mayo de 1845. ESPAÑA: sean cual fueran tus faltas hacia nosotros, eres nuestra madre.[…] ESPAÑA: los otros pueblos han podido excederte bajo muchos aspectos en la carrera de la civilización; pero tú tienes un título que te hace superior a todos. Tú has descubierto la mitad del globo terráqueo, y cien naciones…"* – Pág. 125

Por otro lado, dice José Ingenieros

"Del trabajo *(Fragmento)* – El derecho a la vida está condicionado por el deber del trabajo. *Todo lo que es orgullo de la humanidad es fruto del trabajo.[…] el trabajo encumbra a la humanidad sobre la bestia.[…] el trabajo es un deber social. Los que viven sin trabajar son parásitos malsanos, usurpando a otros hombres una parte de su labor común. La más justa fórmula de la moral social ordena imperativamente: <el que no trabaja, no come>. Quien nada aporta a la colmena no tiene derecho de probar la miel. - Las fuerzas morales – E. 1926"* – PP 145/146

Como una marca registrada, diríamos que si algo o alguien es de Europa: es bueno. Quien hace referencia y describe nuestra pampa en esta obra, es precisamente un francés nacionalizado argentino, Paul Groussac. Por lo que para referirse al gaucho, entiende la élite que publicaba en ese momento, tendría todas las herramientas conceptuales, y culturales sobre todo…

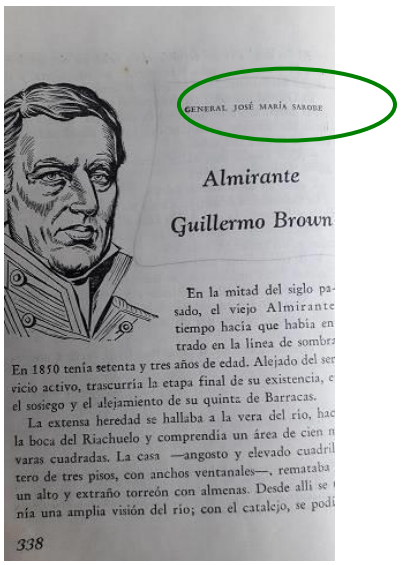
"La Pampa *(Fragmento) […] todos ellos eran gauchos de la llanura, lo que simplemente significa: hombres adiestrados en el manejo del lazo y del caballo. - <El viaje intelectual> E. 1904"* – Pág. 151

Hablando de marcas registradas, la lectura propia que incorpora precisamente la autora del libro, deja clara la línea de pensamiento que transitaba. Convengamos por otra parte, que no estaba muy lejos de lo que se divulgaba en ese momento, y lo que se entendía debía ser "esa" identidad nacional "civilizada".

Nos dice María Cristina Santa Cruz de Sarobe:

"La Pampa de hoy – *[…] el salvaje fue barrido por el progreso; y sus tribus, vencidas y dispersas, encontraron el último refugio en la cercanía de la cordillera, donde viven ahora en reducidos grupos, entregadas a la vida pastoril. […] A su paso retrocedió la barbarie, el desierto cedió al embate de la civilización; su fauna y flora aborígenes se fueron perdiendo día a día."* – PP 234 y 237

Claro, si la Sra. María Cristina escribía y publicaba, cómo no lo iba a hacer en ese libro su marido; que además, era general.



GENERAL JOSÉ MARÍA SARDEE

Almirante

Guillermo Brown

En la mitad del siglo pa-
sado, el viejo Almirante
tiempo hacía que había en
trado en la línea de sombra
En 1850 tenía setenta y tres años de edad. Alejado del ser
vicio activo, trascurría la etapa final de su existencia, e
el sosiego y el alejamiento de su quinta de Barracas.

La extensa heredad se hallaba a la vera del río, hac
la boca del Riachuelo y comprendía un área de cien m
varas cuadradas. La casa —angosto y elevado cuadril
tero de tres pisos, con anchos ventanales—, remataba
un alto y extraño torreón con almenas. Desde allí se
nía una amplia visión del río; con el catalejo, se podí

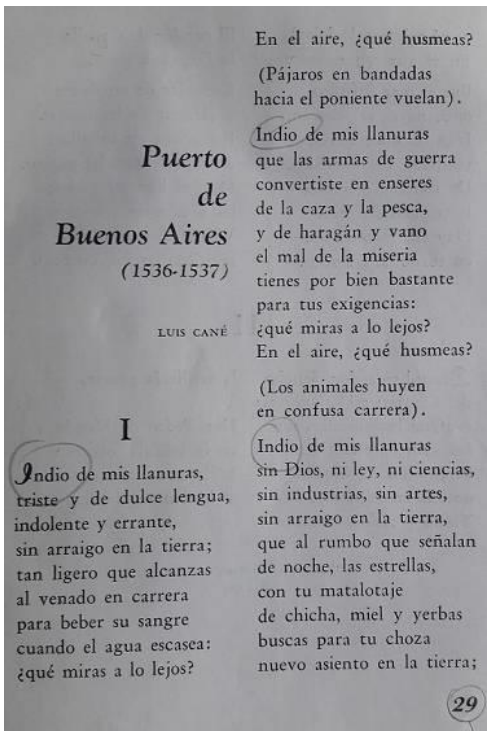
338

Figura 8

Dos lecturas de Luis M. Cané, conceptualizan claramente la idea de “indio”. En las páginas 18 y 19, transcribimos este fragmento de la poesía:

***“Ciudad de Conquistadores** – […]*

A los indios que cautivan
Los reducen y sosiegan;
Sus ideas les imponen
Por el temor y la fuerza.
Para poca cosa sirven,
su reducción no aprovecha,
Prefieren morir a palos
que servir con diligencia.
No son indios de rescate,
Pues nada tienen ni siembran;
Sólo para aniquilarlos
Puede hacérseles la guerra…”



Puerto de Buenos Aires
(1536-1537)

LUIS CANÉ

I

Indio de mis llanuras,
triste y de dulce lengua,
indolente y errante,
sin arraigo en la tierra;
tan ligero que alcanzas
al venado en carrera
para beber su sangre
cuando el agua escasea:
¿qué miras a lo lejos?
En el aire, ¿qué husmeas?

(Pájaros en bandadas
hacia el poniente vuelan).

Indio de mis llanuras
que las armas de guerra
convertiste en enseres
de la caza y la pesca,
y de haragán y vano
el mal de la miseria
tienes por bien bastante
para tus exigencias:
¿qué miras a lo lejos?
En el aire, ¿qué husmeas?

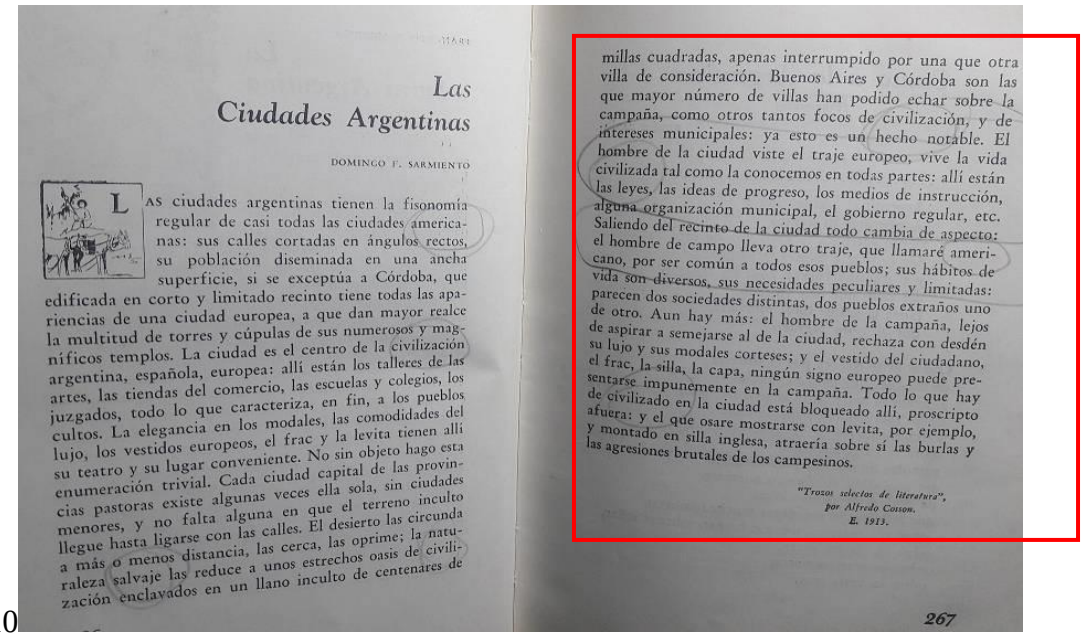
(Los animales huyen
en confusa carrera).

Indio de mis llanuras
sin Dios, ni ley, ni ciencias,
sin industrias, sin artes,
sin arraigo en la tierra,
que al rumbo que señalan
de noche, las estrellas,
con tu matalotaje
de chicha, miel y yerbas
buscas para tu choza
nuevo asiento en la tierra;

29

Figura 9

Si la idea es contribuir al sistema educativo con alguna producción, no se puede obviar en esa producción a Sarmiento, el "Padre del Aula". Así lo que haya escrito el citado progenitor educativo, esté cargado de un racismo segregador que todavía en 1943, parecía recién salido de su pluma.



Las Ciudades Argentinas

DOMINGO F. SARMIENTO

Las ciudades argentinas tienen la fisonomía regular de casi todas las ciudades americanas: sus calles cortadas en ángulos rectos, su población diseminada en una ancha superficie, si se exceptúa a Córdoba, que edificada en corto y limitado recinto tiene todas las apariencias de una ciudad europea, a que dan mayor realce la multitud de torres y cúpulas de sus numerosos y magníficos templos. La ciudad es el centro de la civilización argentina, española, europea: allí están los talleres de las artes, las tiendas del comercio, las escuelas y colegios, los juzgados, todo lo que caracteriza, en fin, a los pueblos cultos. La elegancia en los modales, las comodidades del lujo, los vestidos europeos, el frac y la levita tienen allí su teatro y su lugar conveniente. No sin objeto hago esta enumeración trivial. Cada ciudad capital de las provincias pastoras existe algunas veces ella sola, sin ciudades menores, y no falta alguna en que el terreno inculto llegue hasta ligarse con las calles. El desierto las circunda a más o menos distancia, las cerca, las oprime; la naturaleza salvaje las reduce a unos estrechos oasis de civilización enclavados en un llano inculto de centenares de millas cuadradas, apenas interrumpido por una que otra villa de consideración. Buenos Aires y Córdoba son las que mayor número de villas han podido echar sobre la campaña, como otros tantos focos de civilización, y de intereses municipales: ya esto es un hecho notable. El hombre de la ciudad viste el traje europeo, vive la vida civilizada tal como la conocemos en todas partes: allí están las leyes, las ideas de progreso, los medios de instrucción, alguna organización municipal, el gobierno regular, etc. Saliendo del recinto de la ciudad todo cambia de aspecto: el hombre de campo lleva otro traje, que llamaré americano, por ser común a todos esos pueblos; sus hábitos de vida son diversos, sus necesidades peculiares y limitadas: parecen dos sociedades distintas, dos pueblos extraños uno de otro. Aun hay más: el hombre de la campaña, lejos de aspirar a semejarse al de la ciudad, rechaza con desdén su lujo y sus modales corteses; y el vestido del ciudadano, el frac, la silla, la capa, ningún signo europeo puede presentarse impunemente en la campaña. Todo lo que hay de civilizado en la ciudad está bloqueado allí, proscripto afuera: y el que osare mostrarse con levita, por ejemplo, y montado en silla inglesa, atraería sobre sí las burlas y las agresiones brutales de los campesinos.

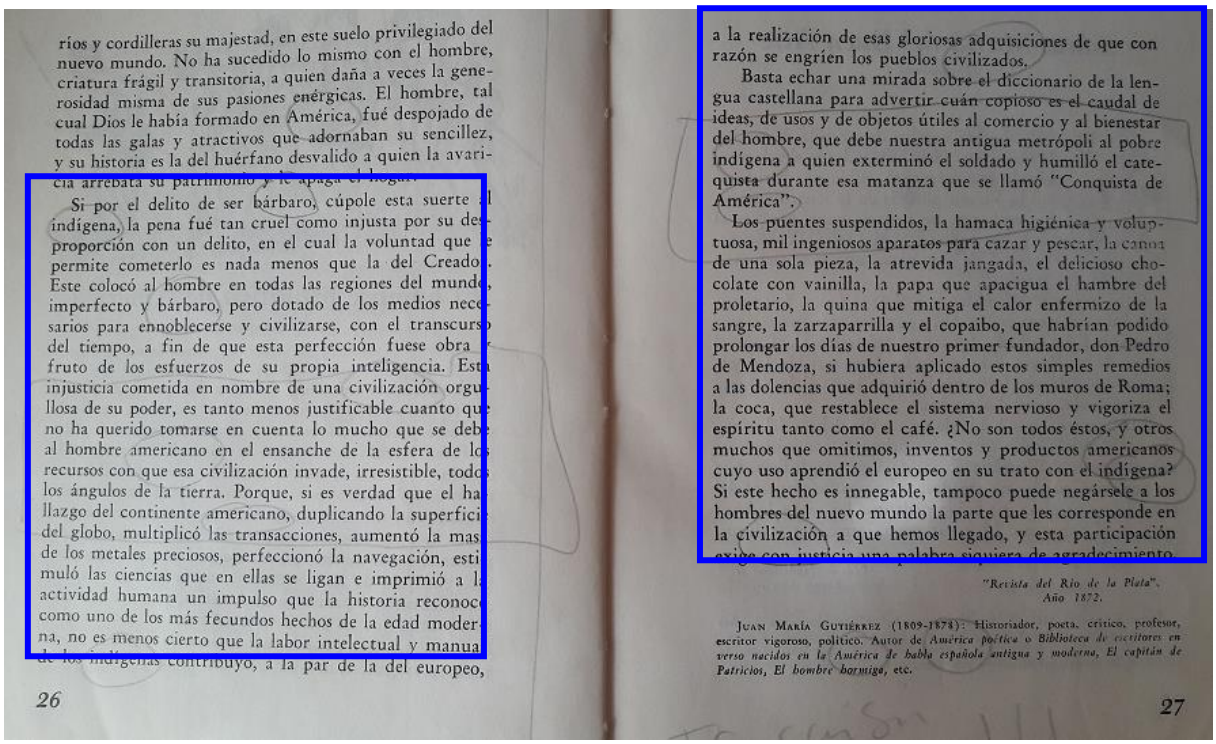
"Trozos selectos de literatura", por Alfredo Cosson. E. 1913.

267

Figura 10

En medio de todo lo expuesto, aparece sí, una única reivindicación:

Figura 11



ríos y cordilleras su majestad, en este suelo privilegiado del nuevo mundo. No ha sucedido lo mismo con el hombre, criatura frágil y transitoria, a quien daña a veces la generosidad misma de sus pasiones enérgicas. El hombre, tal cual Dios le había formado en América, fué despojado de todas las galas y atractivos que adornaban su sencillez, y su historia es la del huérfano desvalido a quien la avaricia arrebata su patrimonio y le apaga el hogar.

Si por el delito de ser bárbaro, cúpole esta suerte al indígena, la pena fué tan cruel como injusta por su desproporción con un delito, en el cual la voluntad que le permite cometerlo es nada menos que la del Creador. Este colocó al hombre en todas las regiones del mundo, imperfecto y bárbaro, pero dotado de los medios necesarios para ennoblecerse y civilizarse, con el transcurso del tiempo, a fin de que esta perfección fuese obra y fruto de los esfuerzos de su propia inteligencia. Esta injusticia cometida en nombre de una civilización orgullosa de su poder, es tanto menos justificable cuanto que no ha querido tomarse en cuenta lo mucho que se debe al hombre americano en el ensanche de la esfera de los recursos con que esa civilización invade, irresistible, todos los ángulos de la tierra. Porque, si es verdad que el hallazgo del continente americano, duplicando la superficie del globo, multiplicó las transacciones, aumentó la masa de los metales preciosos, perfeccionó la navegación, estimuló las ciencias que en ellas se ligan e imprimió a la actividad humana un impulso que la historia reconoce como uno de los más fecundos hechos de la edad moderna, no es menos cierto que la labor intelectual y manual de los indígenas contribuyó, a la par de la del europeo,

26

a la realización de esas gloriosas adquisiciones de que con razón se engríen los pueblos civilizados.

Basta echar una mirada sobre el diccionario de la lengua castellana para advertir cuán copioso es el caudal de ideas, de usos y de objetos útiles al comercio y al bienestar del hombre, que debe nuestra antigua metrópoli al pobre indígena a quien exterminó el soldado y humilló el catequista durante esa matanza que se llamó "Conquista de América".

Los puentes suspendidos, la hamaca higiénica y voluptuosa, mil ingeniosos aparatos para cazar y pescar, la canoa de una sola pieza, la atrevida jangada, el delicioso chocolate con vainilla, la papa que apacigua el hambre del proletario, la quina que mitiga el calor enfermizo de la sangre, la zarzaparrilla y el copaibo, que habrían podido prolongar los días de nuestro primer fundador, don Pedro de Mendoza, si hubiera aplicado estos simples remedios a las dolencias que adquirió dentro de los muros de Roma; la coca, que restablece el sistema nervioso y vigoriza el espíritu tanto como el café. ¿No son todos éstos, y otros muchos que omitimos, inventos y productos americanos cuyo uso aprendió el europeo en su trato con el indígena? Si este hecho es innegable, tampoco puede negársele a los hombres del nuevo mundo la parte que les corresponde en la civilización a que hemos llegado, y esta participación exige con justicia una palabra siquiera de agradecimiento.

"Revista del Río de la Plata". Año 1872.

JUAN MARÍA GUTIÉRREZ (1809-1874): Historiador, poeta, crítico, profesor, escritor vigoroso, político. Autor de *América poética o Biblioteca de escritores en verso nacidos en la América de habla española antigua y moderna, El capitán de Patricios, El hombre hormiga*, etc.

27

"Manual Infantil" - 1º Grado Superior y 2º Grado - H.E.C. - Editorial Stella – Marzo 1943 - 221 Páginas.

Figura12

Este manual pre-revolución 1943, y fiel representante de lo que se llamó la "Concordancia" en una Argentina inmersa en el "Fraude Patriótico", intenta (y por supuesto lograba) formatear cabecitas y corazones de estudiantes de 7 y 8 años de edad.

Recordemos que intelectuales de ese momento, entiéndase graduados universitarios hijos de la aristocracia como Carlos Ibarguren; sostenían que las mayorías argentinas, vivían en una minoría de edad y necesitaban de una tutela. Imaginemos entonces, qué pretendían las políticas

educativas, y los libros de texto en esa realidad argentina. Asimismo, vale reconocer por cierto, la profundidad académica con la que son tratados los contenidos de esta producción.

El autor (H.E.C.) justamente, dice en el Prólogo: *"Presentar los rudimentos del saber debidamente desmenuzados y hechos asimilables a las inteligencias que apenas despiertan a la vida,…"*

Si hay que tutorear a las mayorías, porque se entiende que grandes y chicos son mentalmente pequeños, muy claros deberían ser esos lineamientos generales. Desde la organización familiar, a la organización de la casa y formatos de convivencia.

"La Casa. *[…] el* salón, *donde se reúne la familia, viviendo horas felices de amor y cariño.*

En el escritorio, *el papá dedica largas horas al estudio y al trabajo.*

En la cocina, *la mamá o la criada preparan las comidas."* – Pág. 4

"La sílaba *[…] I Separar en sílabas las palabras de las oraciones siguientes: […]*

Honra a tu padre y a tu madre para que vivas feliz en la tierra." – Pág.11

Es interesante dentro de las prescripciones de la obra, observar cómo cambiaron algunos formatos con el tiempo: ***"Castellano – Vocabulario y elocución.*** *[…] Hay que decir* la sartén *y no* el sartén." – Pág. 59

En la sección ***"Naturaleza"***, la ***"Lección 1º - Los reinos de la naturaleza"*** también da a entender dónde se ubica el ser humano, presentado desde una perspectiva religiosa que seguiremos desarrollando: *"…3. El* ***hombre*** *forma también parte del reino animal, pero tiene además un alma inmortal que los animales no tienen."* – Pág. 191

El cuerpo humano además, era representado en la obra como el cuerpo del humano que se quería para nuestro país. Es éste, no otro. Blanco, occidental y descendiente de las ejemplares Grecia y Roma:

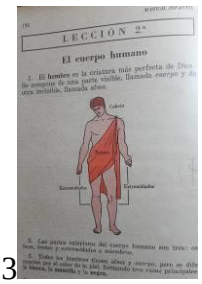
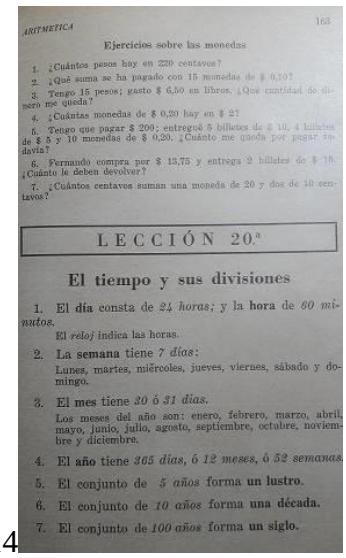


Figura 13

La concepción eurocéntrico-cristiana del tiempo, era única. Buena oportunidad para explicarlo era el espacio de Aritmética de la página 163:



ARITMETICA 163

Ejercicios sobre las monedas

1. ¿Cuántos pesos hay en 220 centavos?
2. ¿Qué suma se ha pagado con 15 monedas de $ 0,10?
3. Tengo 15 pesos; gasto $ 6,50 en libros. ¿Qué cantidad de dinero me queda?
4. ¿Cuántas monedas de $ 0,20 hay en $ 2?
5. Tengo que pagar $ 200; entregué 5 billetes de $ 10, 4 billetes de $ 5 y 10 monedas de $ 0,20. ¿Cuánto me queda por pagar todavía?
6. Fernando compra por $ 13,75 y entrega 2 billetes de $ 10. ¿Cuánto le deben devolver?
7. ¿Cuántos centavos suman una moneda de 20 y dos de 10 centavos?

LECCIÓN 20.ª

El tiempo y sus divisiones

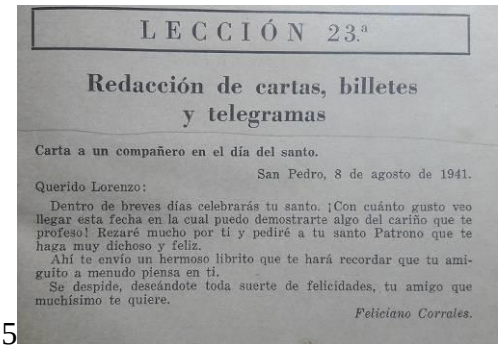
1. El **día** consta de *24 horas;* y la **hora** de *60 minutos.*
   El *reloj* indica las horas.
2. La **semana** tiene *7 días:*
   Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo.
3. El **mes** tiene *30 ó 31 días.*
   Los meses del año son: enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre.
4. El **año** tiene *365 días, ó 12 meses, ó 52 semanas.*
5. El conjunto de *5 años* forma **un lustro.**
6. El conjunto de *10 años* forma **una década.**
7. El conjunto de *100 años* forma **un siglo.**

Figura 14

Como decíamos, una reflexión aparte merece el tratamiento de los contenidos a lo largo de toda la producción; presentados estos, desde una marcada tendencia al catolicismo. A punto tal, que hoy 2021 y visto a la distancia, podría ser aceptado como un verdadero espacio de doctrina.

Dice que Cristóbal Colón en la ***"Lección 2º - Cólon – El descubrimiento de América –*** *[…] Unos años más tarde murió cristianamente, el 20 de mayo de 1506 en Valladolid (España)."* Pág. 72

Si lo encontrábamos en las Ciencias Naturales, cómo no encontrar estos formatos en el apartado de Castellano:



LECCIÓN 23.ª

Redacción de cartas, billetes y telegramas

Carta a un compañero en el día del santo.

San Pedro, 8 de agosto de 1941.

Querido Lorenzo:

Dentro de breves días celebrarás tu santo. ¡Con cuánto gusto veo llegar esta fecha en la cual puedo demostrarte algo del cariño que te profeso! Rezaré mucho por ti y pediré a tu santo Patrono que te haga muy dichoso y feliz.

Ahí te envío un hermoso librito que te hará recordar que tu amiguito a menudo piensa en ti.

Se despide, deseándote toda suerte de felicidades, tu amigo que muchísimo te quiere.

Feliciano Corrales.

Figura 15

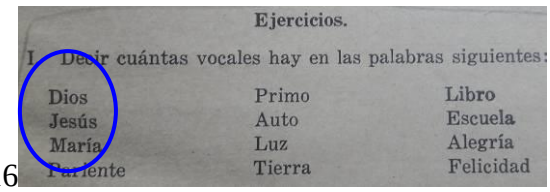
"Lección 5º - Ortografía *[…]* ***Ejercicios.*** *En la siguiente poesía indicar los diferentes signos de puntuación.* ***Diálogo entre madre e hijo.***

El Dios que me dijiste

Que está en la Eucaristía

¿Es el Niño Jesús? – Sí, prenda mía;

El Niño Dios, él, que te quiere tanto...-"- Pág. 16

Figura 16 

Ejercicios.

I. Decir cuántas vocales hay en las palabras siguientes:

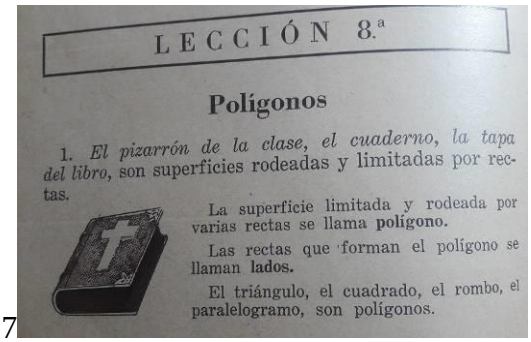
Dios	Primo	Libro
Jesús	Auto	Escuela
María	Luz	Alegría
Parlente	Tierra	Felicidad

Pág. 7

"Lección 8º - La oración. Sujeto y Predicado – *[…] II Señalar el predicado en las oraciones siguientes: […] Nuestro Señor nos recomendó orar por los enemigos. […] Jesús subió a los cielos el día de la Ascensión"* – Pág. 23

"Naturaleza – La Vid – *El primero que plantó la* ***vid*** *fue* ***Noé,*** *como lo cuenta la* ***Historia Sagrada."*** – Pág. 219

Lo interesante de la imagen que continúa en la página 180, es que está dentro de los contenidos de Geometría

Figura 17 

LECCIÓN 8.ª

Polígonos

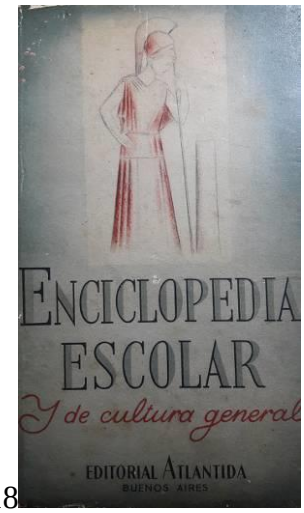
1. *El pizarrón de la clase, el cuaderno, la tapa del libro,* son superficies rodeadas y limitadas por rectas.

La superficie limitada y rodeada por varias rectas se llama **polígono.**

Las rectas que forman el polígono se llaman **lados.**

El triángulo, el cuadrado, el rombo, el paralelogramo, son polígonos.

"Enciclopedia Escolar" *y de cultura general* - Editorial Atlántida - Marzo 1943 704 Páginas

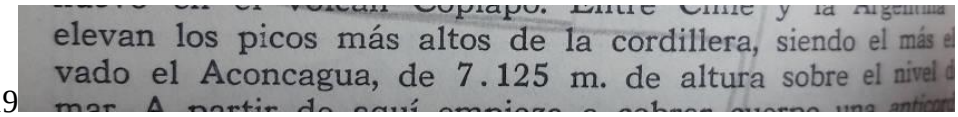
Figura 18 

La 45º edición del libro, es toda una originalidad que sale a la calle en un solo volumen de 704 páginas; respondiendo a un plan orgánico, que a la vez comprende todas las materias de la enseñanza primaria.

"La realización de este plan exigía hallar la forma de exposición que, con el natural auxilio del maestro, resultase adecuada a los fines de un libro de estudio y de consulta en diversos grados de la enseñanza. Ello es posible con el tacto justo y si se advierte que la edad escolar en que el niño puede manejar los libros con cierta iniciativa es relativamente avanzada" – Prólogo

Cabe destacar como fortaleza, la profundidad académica de los contenidos desarrollados; dejando a las claras también, el nivel de excelencia que tenía nuestra educación en el momento. Pero es solo a nivel de cita, pues no es tema de debate. Podríamos caer, entre otras cosas; en discusiones sobre niveles de acceso, metas y objetivos de las políticas educativas, expansión y profundización de esos procesos, etc.

En otro orden de cosas, y sobre la idoneidad demostrada en lo escrito, podemos citar también alguna anécdota relacionada a las verdades científicas del momento:

Figura 19 
elevan los picos más altos de la cordillera, siendo el más el
vado el Aconcagua, de 7.125 m. de altura sobre el nivel d
Pág. 444

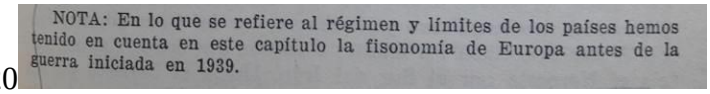
Siendo que el mismo, efectivamente es el "techo" de América, pero mide exactamente 6960,8 metros sobre el nivel de mar. Dato menor hoy, teniendo en cuenta los medios con los que se contaba, recordando que para hacer referencia a sismología y vulcanismo, por ejemplo, se hablaba de "movimientos internos o endógenos"; pues recién dieciséis años después en 1959, se dio a conocer la "Teoría" (faltaba mucho para que sea Ley) de Tectónica de Placas.

Otras cuestiones que podrían resultar interesantes para el análisis del formato y contenido también, es la casi inexistencia de los términos buscados, en las secciones que no pertenecen a Ciencias Sociales. Esto es; sobre un total de 704, hasta la página 434 se hallaron solamente 9, de los términos en cuestión. Es decir que en las 270 páginas restantes, se hallaron los otros 354 términos del total. Por otra parte, es dable aclarar que en líneas generales, la obra es muy prudente con el empleo de términos caracterizadores. Entiéndase: se caracteriza, pero no se denigra o subalterniza. Una de las razones que sostiene esta afirmación, es que cuando se enumera y describen rasgos generales de las provincias y territorios nacionales de Argentina por ejemplo; al hacer referencia a su población, se habla de habitantes y cantidades sin estigmatizaciones. Sumado a esto, a lo largo de todo el libro se habla de "indios" en tanto etnias, grupo de población, actores sociales en diferentes momentos de la historia, etc. pero jamás se

negativiza o agrede aclarando u opinando en demasía. No para el caso de Nuestra América originaria, pero ilustrando a Oceanía, y Australia particularmente; se "cuenta" algo, pero sin mayores detalles:

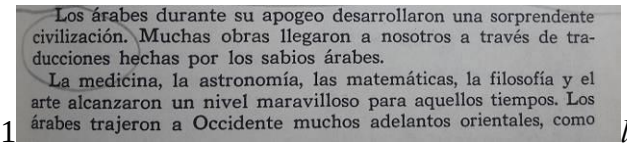
"La población aborigen, muy primitiva, no llega a 60.000 habitantes, y está diseminada por el interior" – Pág. 481. Y sobre Nueva Zelandia (sic) dice que *"La población aborigen se halla en vías de extensión, como la de Australia, a pesar del buen trato que el Estado le dispensa."* – Pág. 482.

Podríamos decir que existe coherencia en la obra, no olvidemos que se realizó a principios de 1943, y en pleno desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. En medio de escenarios tan cambiantes y tanta inestabilidad jurídico – política - económica y social, se preocupa por realizar aclaraciones, como decíamos, muy prudentes.

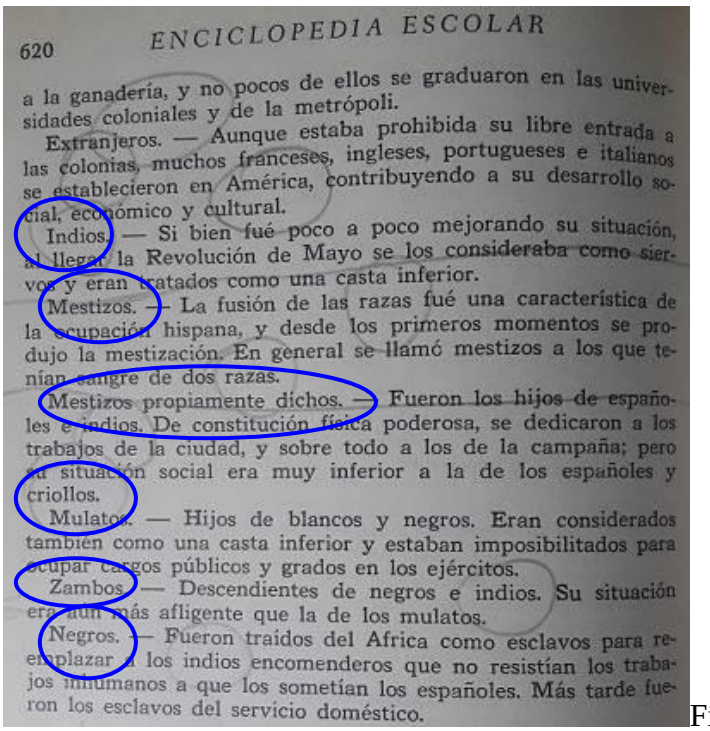
Figura 20 
NOTA: En lo que se refiere al régimen y límites de los países hemos tenido en cuenta en este capítulo la fisonomía de Europa antes de la guerra iniciada en 1939.
Pág. 467

Volviendo al tema Europa, por supuesto cuando hace referencia a su ***"Población y Cultura"***, dice: *"La población europea pertenece en su mayor parte a la raza blanca."* – Pág. 456. Y allí, se cierran las referencias y comentarios de todos los contenidos relacionados a ese continente y su color. Cuna del ser, estar y pensar occidental, nos recuerda en la sección de ***"HISTORIA UNIVERSAL – Capítulo III – Edad Antigua: Grecia",*** que: *"[…] Grecia es la cuna de todas las civilizaciones posteriores."* – Pág. 551

Decíamos, que para el tratamiento de la otredad, si bien se reconoce al "otro" como "otro"; es original ese tratamiento a lo largo de la obra, a partir de poner en evidencia determinadas cualidades positivas. Como por ejemplo, ser "civilizados":

Figura21 
Los árabes durante su apogeo desarrollaron una sorprendente civilización. Muchas obras llegaron a nosotros a través de traducciones hechas por los sabios árabes.
La medicina, la astronomía, las matemáticas, la filosofía y el arte alcanzaron un nivel maravilloso para aquellos tiempos. Los árabes trajeron a Occidente muchos adelantos orientales, como
los signos de numeración y otros" […] y con los pueblos del cercano Oriente; de estos últimos aprendieron muchas cosas, sobre todo a vivir con un decoro de que carecía la sociedad europea, degradada por las continuas guerras." – PP 567/568

Mestizos, negros mulatos, zambos, pertenecen a la otredad y son reconocidos como tales. Ahora bien, otro ejemplo de no demonización de la diferencia, se da en la página 620, compartámoslo:



620 ENCICLOPEDIA ESCOLAR

a la ganadería, y no pocos de ellos se graduaron en las universidades coloniales y de la metrópoli.

Extranjeros. — Aunque estaba prohibida su libre entrada a las colonias, muchos franceses, ingleses, portugueses e italianos se establecieron en América, contribuyendo a su desarrollo social, económico y cultural.

Indios. — Si bien fué poco a poco mejorando su situación, al llegar la Revolución de Mayo se los consideraba como siervos y eran tratados como una casta inferior.

Mestizos. — La fusión de las razas fué una característica de la ocupación hispana, y desde los primeros momentos se produjo la mestización. En general se llamó mestizos a los que tenían sangre de dos razas.

Mestizos propiamente dichos. — Fueron los hijos de españoles e indios. De constitución física poderosa, se dedicaron a los trabajos de la ciudad, y sobre todo a los de la campaña; pero su situación social era muy inferior a la de los españoles y criollos.

Mulatos. — Hijos de blancos y negros. Eran considerados también como una casta inferior y estaban imposibilitados para ocupar cargos públicos y grados en los ejércitos.

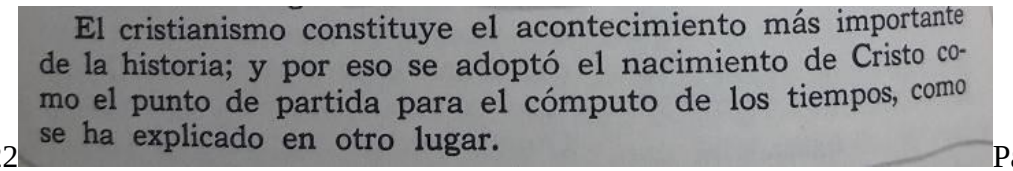
Zambos. — Descendientes de negros e indios. Su situación era aún más afligente que la de los mulatos.

Negros. — Fueron traídos del Africa como esclavos para reemplazar a los indios encomenderos que no resistían los trabajos inhumanos a que los sometían los españoles. Más tarde fueron los esclavos del servicio doméstico.

Figura21

La herencia cultural recibida de la "Madre Patria" dejó a las claras la recepción de algunas cosas; de otras por supuesto, no tanto. Las que quedaron claras fueron la Lengua Castellana, la Religión Católica, y el Derecho Romano. Como decíamos, se invisibilizó la concepción que recibimos del tiempo, del espacio y de la otredad.

"Con la aparición y propagación del Cristianismo se inicia en la Edad Antigua un cambio trascendental en las ideas y sentimientos dominantes,…Desde entonces la igualdad de los hombres ante Dios ha venido a inspirar los pensamientos más fecundos para el destino de la humanidad" – PP 540/541

Figura22 

El cristianismo constituye el acontecimiento más importante de la historia; y por eso se adoptó el nacimiento de Cristo como el punto de partida para el cómputo de los tiempos, como se ha explicado en otro lugar.

Pág. 562

Conclusiones

Según Michael Hardt y Antonio Negri (2000:102-103) *"Los Orientales, los Africanos, los Amerindios, son todos componentes necesarios para la fundación negativa de la identidad Europea y de la propia soberanía moderna como tal. El oscuro Otro del Iluminismo Europeo está instalado en su cimiento…."* Al mismo tiempo vemos que en la literatura escolar, se prolongó ese concepto tan firmemente arraigado en nuestra sociedad durante el siglo XIX, y en el inicio del afianzamiento del sistema educativo argentino.

Esto es coherente en definitiva, entendiendo que el sistema educativo es producto de las políticas, y de las políticas educativas particularmente.

Fundamentan lo expresado, las imágenes que continúan:

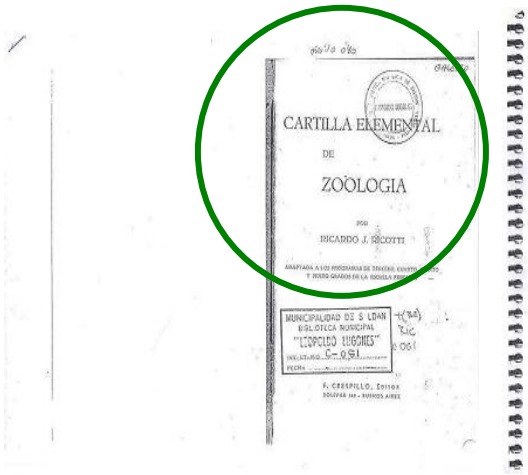


Figura 23 - Tapa

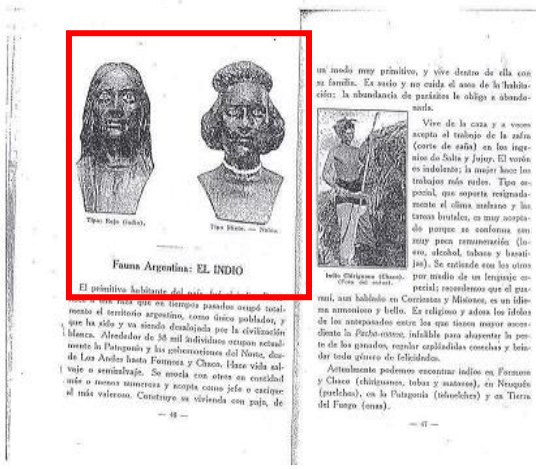


Figura 24 – PP 46/47

Pertenecen a un libro de Zoología, catalogado en la biblioteca como de la década del ´30 al ´40. Y lo que muestra, nos dice a las claras que la influencia positivista de la generación del ´80[3], permaneció intacta en el racismo estructural de inicios de siglo, trascendiendo por supuesto, el bloque homogéneo de sus 50 años (1880 – 1930) de existencia indisoluble. Porque ingresando ya en los ´40, y luego de la referida revolución de 1943, evidentemente las cosas seguían igual. A lo que basado en una absoluta coherencia ideológica, nos recuerda José María Perceval (1995:90) *"La imagen negativa fundamental aportada por la escuela en la modernidad es la del animal,…"*

Recordemos que solo en los libros de Ciencias Naturales; donde podríamos prejuzgar que no se daría tal situación, aparece la nada módica suma de 92 términos de los buscados.

A decir del Dr. Felipe Maíllo Salgado (1980:9) *"Todo discurso está penetrado de una ideología de clase, es decir, las palabras en él pierden la neutralidad ideológica que tienen en la lengua;…"*

No es novedad, encontrar al sistema educativo como uno de los pilares fundamentales en la construcción de "argentinidad". Fue elemento aglutinante; normalizador de infancias, juventudes y familias acompañantes; conceptualmente homogeneizante, y cuasi garante de movilidad social ascendente. Así se construyó, y así se fundó y fundió en el molde argentino.

[3] Denominación dada a la élite conservadora, que gobernó Argentina entre 1880 y 1930.

El popular y recordado Félix Luna (2000:7) decía que:

"Es de homenaje y reconocimiento a una sociedad como la nuestra, donde nunca prendió el racismo, donde el <otro>, <el diferente>, fue integrándose pacíficamente y dejando lo suyo en esa gran olla que es el país, donde se van cocinando toda clase de ingredientes".

Se refería efectivamente a un "crisol de razas", pero lamentablemente cargado de "Tinieblas"[4]

Sostendremos entonces, que:

- La subalternización de individuos y colectivos "otros", dentro del material analizado en este segmento de la historia educativa argentina, responde al estilo con el que se caracterizaba la alteridad pre–revolución del Grupo de Oficiales Unidos (GOU).

- Se sostiene la idea de una identidad de Nuestra América, asociada generalmente a "lo indígena", "lo salvaje" o "lo bárbaro"; y que efectivamente, gracias a la conquista y colonización española alcanzó lo que se entendía como única civilización.
- Existe continuidad desde el discurso escolar en términos de percepción de identidades y alteridades, con los modelos anteriores.
- Sobre una base eurocéntrica, positivista, occidental, cristiana y estadocéntrica; se alentó de todos modos desde el sistema educativo, la construcción de una identidad común y propia para la región; en este caso lamentablemente, india y atrasada. Pero con la cualidad, de estar ya sometida a los avances de la "civilización".
- El resultado de la interna entre las dos caras del Grupo de Oficiales Unidos (GOU) se concretó el 17 de octubre de 1945 primero, y en las urnas en febrero de 1946 después; con el triunfo de quienes decían haber escuchado las voces, de quienes nunca habían sido escuchadas/os. Atento a los cambios sociales y políticos que se percibían, existían entonces amplias posibilidades de modificación de ese discurso escolar.
- El reconocimiento de las identidades múltiples, **no** nos colocaría *a priori* en las antípodas, pero sí abriría una discusión con la idea de bloque regional. Ahora bien, para el caso latinoamericano, sería poco menos que imposible construir una idea de identidad común, sin tener en cuenta no solo las identidades nacionales, sino también, las identidades colectivas transnacionales.

[4] Libro publicado desde el Instituto de Artes y Ciencias de la Diversidad Cultural - UNTREF

- La escuela, como parte del aparato institucional estatal, respondió y responde a los designios de quien gobierna en cada momento y lugar. Se han escrito innumerables producciones sobre la temática, pero no fue el objetivo a evidenciar en este trabajo, sino que es en definitiva la arena de disputa utilizada en el análisis. De todos modos, para fundamentar esta afirmación, deberíamos preguntarnos primero: ¿Por qué, si la escuela es una propuesta muy joven comparada con la historia de la humanidad, es casi imposible imaginarnos la vida sin ella y sin su forma de internalizar instrumentos culturales? En definitiva: ¿A qué se debe su estabilidad y alta "cotización" por sobre otras formas educativas?.

  Precisamente, porque la escuela como invento por excelencia de la modernidad, desempeñó/ña un papel preponderante dentro del aparato ideológico de los Estados; y como uno de sus mecanismos fundamentales, legitimó/ma solapada y formalmente la reproducción social. Esto es, ejerció/ce una forma de transmisión cultural, que en términos generales hasta explicaría el éxito o fracaso de determinados grupos, según ideas generales de Louis Althusser.

  Los formatos a los que hacemos referencia, tienen que ver con lo que la escuela considera como universal: el capital cultural dominante. Ahora bien, quienes ingresaron e ingresan, lo hicieron y hacen con diferentes capitales culturales, ya que provienen de diferentes sectores socioculturales y económicos. Por ello a lo largo de su historia, la escuela, revestida de la autoridad pedagógica homogeneizante que volvería neutra toda distinción social, reproduce lo meritocrático de las sociedades. A quienes les fue bien, continúan con sus estudios y la lógica movilidad social ascendente; y quienes no, toman su fracaso como propio, exclusivo, culposo, y esa carga de frustración, es la que llevaría a esos estratos (generalmente desfavorecidos) de la sociedad, a la resignación de ocupar el lugar que por destino y orden natural, creen que ya les esperaba en la vida.

A pesar de todo, no podemos negar quienes transitamos esta profesión / forma de vida, que la utopía educativa es de lo más bello en este tránsito terrenal. Porque además, sin negar el pasado que nos determina, asimilándolo; conservándolo, debemos buscar un modo alternativo para superarlo como diría nuestro paisano Leopoldo Zea Aguilar (1972:133) *"…cuando se asimila plenamente… lo asimilado forma parte del propio ser en forma tal que no estorba el seguir siendo"*.

Fuentes

Atlántida (1943): *"Enciclopedia Escolar" y de cultura general* – Buenos Aires Editorial Atlántida – Marzo

H.E.C. (1943): *"Manual Infantil"* - 1º Grado Superior y 2º Grado – Buenos Aires - Editorial Stella.

Cruz de Sarobe, M. (1943): *"Argentina"* - Libro de Lectura para 6º Grado – Buenos Aires Editorial Estrada – Noviembre.

Arena, L. y Bordas, A. (1944): *"Ciencias Naturales"* - Curso Elemental para las Escuelas Primarias – Buenos Aires - Editorial Estrada - Enero.

Bordas, A. (1946): *"Ciencias Naturales"* - Curso Elemental para quinto grado – Buenos Aires - Editorial Estrada - Febrero.

Obras consultadas

Abellán, J. (1972): *"La idea de América"* Origen y evolución – Colección Fundamentos – Nº 23 - ISSN 2173-853X – Texas - Ediciones ISTMO – Universidad de Texas.

Althuser, L. (2008): *"Ideología y aparatos ideológicos del Estado (notas para una investigación)"* – Buenos Aires – Ediciones Nueva Visión.

Argumedo, A. (2006): *"Los Silencios y las Voces en América Latina". Notas sobre el pensamiento nacional y popular* - Buenos Aires - Ediciones del Pensamiento Popular.

Bonfil Batalla, G. (1992): *"Identidad y pluralismo cultural en América Latina".* El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial – Puerto Rico- Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Briones, C. (1998): *"La alteridad del Cuarto Mundo"*. Una deconstrucción antropológica de la diferencia - Introducción, Cap (s) 1, 2, y 3 - Buenos Aires - Ediciones del Sol.

Fanon, F. (1963): *"Los Condenados de la Tierra"* – México - Fondo de Cultura Económica de México – Primera Edición en español.

Ferrero, R. (1983):*"Sabattini y la decadencia del yrigoyenismo"* – Buenos Aires - Centro Editor de América Latina.

Hardt, M. y Negri, A. (2000): *"Imperio"* – Harvard University Press – Cambridge – Massachussets - Traducción: Eduardo Sadier - Difusión gratuita por Internet: http://www.chilevive.cl

Luna, F. (2000): *"Lo negro es hermoso"* en *"Todo es Historia"* - Nº 393 – Buenos Aires - ISSN 2618-4354.

Maíllo Salgado, F. (1980): *"Un análisis del discurso histórico: LA IDEOLOGÍA"* (Lección teórico-metodológica) – Salamanca – Ediciones Universidad de Salamanca.

Martí, J. (1891) *"Nuestra América"* en *"Martí y la primera revolución cubana"* – Buenos Aires - Centro Editor de América Latina (CEAL).

Noufouri, H. y otros (2000): *"Tinieblas de crisol de razas"* Ensayos sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en Argentina – Buenos Aires - Editorial Cálamo de Súmer - ISBN-13 : 978-9879448021.

Perceval, J. (1995): *"Nacionalismos, xenofobia y racismo en la comunicación". Una perspectiva histórica* – Papeles de Comunicación 10 - Buenos Aires – Paidós.

Segato, R. (1999): *"Identidades políticas / Alteridades históricas: Una crítica a las certezas del pluralismo global"* – En Anuario Antropológico – Nº 97 – Río de Janeiro – Tempo Brasileiro – PP 161/196.

Zea, L. (1972): *"América como conciencia"* – México - Paginadura Ediciones - UNAM

Acerca del autor

Carlos Eduardo Pintos Saraiva, coordinador Académico/Docente/Investigador: Instituto, Doctorado y Maestría en Diversidad Cultural – Universidad Nacional de Tres de Febrero. Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo: Profesor Titular Concursado - Materia: Problemas Pedagógicos Contemporáneos 1 "B" – Licenciatura en Pedagogía.

OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Ex Consultor Ministerio de Educación de la Nación – Instituto Nacional de Formación Docente. Con 31 años de experiencia entre el aula y la gestión educativa, de Nivel Secundario a Posgrados. Magíster en Integración Latinoamericana, y candidato (Tesis en evaluación) al Doctorado en Diversidad Cultural.

Sensibilización del alumnado para la inclusión los niños TEA en el aula ordinaria de educación primaria

Sensitization of students for the inclusion of ASD children in the ordinary classroom of primary education

Laura Mateo Hernando[1]

José Luis Antoñanzas Laborda[2]

Resumen: Informar a la sociedad sobre el trastorno del espectro autista (TEA) es realmente necesario, tal y como relata la Confederación Autismo España en su estudio sociodemográfico sobre el TEA. Por ello, se proponen sesiones de sensibilización sobre este trastorno para la etapa de educación primaria. El diseño de este proyecto está dividido en cuatro sesiones, para poder trabajar cuatro pilares fundamentales, que son: la comunicación, las emociones, los sentimientos y la orientación espacial. A través de las actividades, los alumnos se ponen en el lugar de los niños TEA y experimentan por ellos mismos, con herramientas que ayudan a mejorar el entorno. Estaría dirigido para una clase de unos 25 alumnos por ratio, concretamente para 4º curso. El objetivo principal es que el alumnado pueda empatizar con otros niños con TEA, a través de una serie de herramientas.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, sensibilización, inclusión, TEACCH, SAAC.

Abstract: Continuing to inform society on autism spectrum disorder (ASD) is necessary according to a recent article by Spanish Autism Confederation which was the first to report demographic findings from the sociodemographic study of ASD. As a result, we propose herein the implementation of an awareness and sensitivity approach towards ASD in a primary education school. The awareness and sensitivity approach was comprised of four main pillars were addressed: communication, emotions, feelings and spatial orientation. It

[1] Universidad de Zaragoza, España, email: lmateo@gmail.com
[2] Universidad de Zaragoza, España, email: jlantona@unizar.es

would be directed for 25 students per ratio, specifically for the 4th grade.The main objective is that students can empathize and put themselves in the skin of an ASD

Keywords: autism spectrum disorder, sensitization, inclusion, TEACCH, SAAC.

Recepción: 19 de octubre de 2020

Aceptación: 20 de diciembre de 2021

Forma de citar: Mateo, L. y Antoñanzas, J. (2021). Sensibilización del alumnado para la inclusión los niños TEA en el aula ordinaria de educación primaria. Voces de la educación 6(12), pp. 168-186.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

1. Sensibilización del alumnado para la inclusión los niños TEA en el aula ordinaria de educación primaria

2. Introducción

Sin lugar a la sociedad va cambiando continuamente a lo largo de los tiempos. En ese devenir, cada momento registra una serie de necesidades. Hoy podríamos decir que nos encontramos con un compromiso social por la lucha de los derechos, para construir una sociedad más justa e igualitaria. Por este motivo, la inclusión es un aspecto más por el que apostar y seguir trabajando para mejorar la educación y conseguir una sociedad en la que todo el mundo cuente con las mismas oportunidades. Por eso, la población debería esforzarse más y prestar atención a temas como el de los niños con NEE y concretamente con niños TEA, porque, aunque en las aulas puedan recibir la mejor adaptación para cada uno, es necesario que la comunidad también colabore, haciendo posible que el aprendizaje sea realmente significativo y desarrollen plenamente sus facultades e independencia. (Verdugo, y Schalock, 2013). En este sentido, hay que recordar que el trastorno del espectro autista (TEA) se caracteriza por un déficit en la comunicación social y la interacción, y por un patrón de intereses estrechos y comportamiento repetitivo (Billeci et al., 2016; Carpita et al., 2018). Son considerables las investigaciones que se están realizando en el entorno del espectro autista. Un ejemplo de ello son las realizadas sobre los beneficios de las interacciones con los robots sociales de los niños autistas (Stefan, Schweinberger, et Winkler, 2020). Otro ejemplo de ello son los estudios que exploran la asociación específica del sexo entre el autismo (rasgos autistas y TEA diagnosticados) y el comportamiento alimentario en la infancia media (Chistol, et al.,2018; Maarten, V., 2020).

3. Fundamentación

Estudios como el de la Confederación Autismo España (2017), en el artículo *Primeros resultados demográficos del estudio sociodemográfico sobre los TEA* muestran la desinformación de la población sobre el tema y de la necesidad de sensibilización por la cantidad de personas con este trastorno en la sociedad. Reflejado en su estudio sociodemográfico llevado a cabo desde el año 2015 sobre la población TEA en España, con él que han contabilizado 2.116 personas en total, la mayoría personas jóvenes y sin registro

aun de los adultos. Concretando un poco más, estudios epidemiológicos realizados en Europa, señalan que aproximadamente 1 de cada 100 nacimientos, es un caso de TEA. Gracias a estas investigaciones, se esta empezando a visibilizar una parte de la población de la que hasta ahora no había un registro, mejorando los vacíos en la calidad de vida de estas personas y la de sus familias (Autismo España, 2019).

Ya algunas instituciones que trabajan el TEA, junto con los centros educativos, colaboran codo con codo, velando por el desarrollo de cada niño (Calderón & Lucena, 2004). Por eso, resulta interesante que desde estos organismos se haga más eco en la sociedad de las charlas, cursos, etc. que ofertan sobre temas relacionados con las NEE, o en este caso, el trastorno del espectro autista.

Una de las necesidades básicas de los docentes, es la formación continuada en un intento de adaptación permanente con la sociedad. Gracias a la formación continua se pueden descubrir nuevos métodos interesantes para llevar a cabo en el aula que mejor se adapten a las necesidades que pueda presentar el alumnado. (Muñoz, González, & Entrena, 2018).

Aunque las investigaciones actuales podemos ver bastante información sobre el TEA proyectos que informan, asociaciones que luchan por adaptar el entorno a estas personas para que todos estemos en igualdad de oportunidades, tanto en la educación como en la sociedad, como en la campaña de sensibilización social *Autismo: conóceme, compréndeme y acéptame* (Federación Autismo Castilla y León, 2009).

El objetivo principal para el diseño del programa es la sensibilización de los alumnos sobre el TEA, las metodologías y el uso de herramientas pueden ayudarles. Los niños experimentando por ellos mismo, viendo el mundo desde otros ojos, pueden sentir y entender así la verdadera necesidad de cambiar el entorno y buscar herramientas o métodos que les ayuden a solucionar sus problemas.

Para el diseño del programa de sensibilización el objetivo principal es la sensibilización de los alumnos sobre el TEA, las metodologías y el uso de herramientas pueden ayudarles.

A través de las actividades, como el uso de pictogramas, materiales más sensitivos e historias sociales, se pretende que los niños reflexionen sobre qué es lo que saben del trastorno del espectro autista, corrijan ideas preconcebidas o descubran otras nuevas y sobre todo empaticen con ellos, haciéndoles más conscientes de la necesidad de adaptar el mundo

en el que vivimos para construir una sociedad más justa, tolerante y con igualdad de condiciones.

4. Panorámica

3.1 Educación inclusiva

Una educación inclusiva, implica aceptar y valorar a todas las personas que conforman la sociedad indiferentemente de sus características personales, sociales, culturales y de género, educar para que las nuevas generaciones crezcan con estos valores se traducirá en que la sociedad cada vez sea más justa y tolerante, creando así un mundo mejor para todos (Hornby, 2016). Haciendo especial mención a los agentes sociales que deben trabajar por una educación inclusiva real, lo que conlleva reivindicar la importancia del trabajo interdisciplinario, la sensibilización de la sociedad, de los medios de comunicación y la formación del docente y los profesionales. La transformación de la sociedad es necesario que se trabaje por los derechos humanos, siguiendo un proceso que abogue por la concienciación y sensibilización de los agentes implicados. Creando conciencia de la importancia de respetar y promover los derechos de las personas con discapacidad y luchar para asegurar una educación inclusiva para todos. A través del trabajo interdisciplinario se refiere a la construcción de un espacio común y permanente de enriquecimiento y cooperación entre los profesorales, servicios y sistemas que trabajan por estos cambios en la sociedad, porque con el trabajo en equipo se puede llegar más lejos, haciendo que los derechos de la educación inclusiva lleguen a ser realidad. En la sensibilización de la sociedad es importante luchar contra los estigmas sociales generados por la ignorancia, indiferencia o inmovilismo de la misma, hay que crear una ciudadanía más comprometida con el cambio, con los derechos que promueve una educación inclusiva. La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa "*considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas". El objetivo es sensibilizar y concienciar, eliminando actitudes discriminatorias y propiciando actitudes de inclusión y acompañamiento durante todo el proceso educativo (Calderón & Lucena 2004).

El plan de Inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (Ministerio de Educación, 2011), señala la importancia de las acciones de sensibilización en el entorno social y familiar. Subrayando que gracias a la realización de campaña de

sensibilización se pone de manifiesto la importancia de la educación como pilar fundamental para el cambio social, así como hacer ver que la formación e inclusión de las personas con discapacidad en nuestro entorno, lo mejora y lo enriquece en diversidad. Llevar a cabo actividades informativas y formativas en centros escolares, dirigidas a todos los miembros que los conforman, fomentando y mejorando la concienciación que deben tomar y la implantación de nuevos cambios que ayuden a la inclusión.

Difundiendo cómo fomentar una educación inclusiva y buenas praxis a través del Ministerio de Educación, la agencia europea para el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales, las administraciones educativas, el consejo escolar, etc., es decir, los distintos organismos de educación (Martín y Mauri, 2011).

5. Propuesta

4.1 Contextualización

El diseño está enfocado para alumnos a partir de 4º de educación primaria porque es un curso en el que empiezan a controlar e identificar mejor sus propias emociones y ser un poco más autónomos en cuanto a la toma de sus propias decisiones, lo que está íntimamente relacionado con el objetivo de este diseño, que es ponerse en el lugar del otro y poder identificar los diferentes sentimientos y emociones. Sin embargo, sería interesante hacer adaptaciones en las actividades para poder llevarlo a cabo también en 1º, 2º y 3º para comenzar a sensibilizar a edades más tempranas.

El contexto en el que se implante no tiene por qué tener necesariamente conocimientos previos sobre este tema, de lo que se trata a parte de explicar que es el trastorno del espectro autista, es de visibilizar las necesidades y la importancia del cambio en la sociedad. Así que, partiendo de las ideas preconcebidas, las actividades buscarán que los alumnos puedan experimentar diferentes emociones y construir sus propias herramientas para ayudarles a adaptar el entorno.

4.2 Temporalización

La sensibilización consta de cuatro sesiones, concretamente divididas en dos días lectivos, dedicando dos sesiones de 45 minutos a cada una, es decir, un total de 90 minutos.

Procurando que sean dos horas seguidas para no perder el grado de concentración y motivación del alumno en el tema.

Más allá de donde se pueden relacionar mejor este proyecto con el currículo de educación primaria, sería interesante realizar su implantación a comienzos de curso para concienciar al resto del alumnado y poder adaptar el medio en caso de que hubiese algún niño con estas NEE en el centro. Así como hacer un seguimiento cada cierto tiempo para poder ver si realmente este proyecto ha tenido trascendencia a lo largo del curso y comparar resultados. Estos controles o evaluaciones periódicas se podrían llevar a cabo a través de encuestas al alumnado tanto individuales como de forma grupal.

Esquema de la temporalización de las actividades:

1º DÍA	2ºDÍA
Sesión 1 - Actividad 1 - Actividad 2 - Actividad 3	**Sesión 3** - Actividad 7
Sesión 2 - Actividad 4 - Actividad 5 - Actividad 6	**Sesión 4** - Actividad 8 - Actividad 9 - Actividad 10 - Actividad 11

4.3 Metodología

La sensibilización en el aula se lleva a cabo a través de un aprendizaje constructivista (Saldarriaga, Bravo & Loor 2016) y cooperativo, es decir, en la que los alumnos vayan descubriendo y desarrollando estos nuevos conocimientos y valores por si mismos poco a poco, trabajando grupalmente en la mayoría de las ocasiones para contrastar la información

y los juicios de valor de cada uno. De esta manera serán ellos quienes vayan construyeron su propio conocimiento.

Además, el alumno tiene un papel activo en todo momento, consiguiendo así que su aprendizaje sea significativo (Moreira, 2017).

Cada sesión dura 45'. Por medio de las actividades se trabajan aptitudes y valores con el objetivo de mejorar el entorno de las personas con TEA. Pero para hacer más énfasis en las necesidades que se pueden presentar, cada ejercicio trata de reflejar cada una de ellas y las herramientas que se emplea para mejorarlas.

Al finalizar las cuatro sesiones hay una evaluación final grupal. Para poder comparar los datos anteriores con los nuevos y ver los logros y los aspectos a mejorar.

Por otro lado, aunque la sensibilización está orientada a los alumnos, es interesante hacer una pequeña encuesta al tutor para conocer si ha tenido en su aula en alguna ocasión un niño con trastorno del espectro autista y en caso afirmativo, conocer cuáles han sido las adaptaciones que se hicieron.

Los materiales empleados en las dos sesiones son muy visuales y manipulativos, para que despierten la curiosidad del alumnado y lo más importante, sean materiales que un niño TEA pudiera emplear para su aprendizaje.

La metodología TEACCH junto con los SAAC se ven continuamente reflejados, porque uno de los objetivos, además de crear conciencia sobre que son los TEA, también es ver que recursos y materiales están a su alcance para poder adaptar no solo el aula sino el entorno en el que vivían.

4.4 Contenidos y objetivos

La sensibilización guarda relación con el área de valores sociales y cívicos, es por ello por lo que parte de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del currículo de educación primaria de Aragón, se pueden ver reflejados en las actividades a lo largo de las dos sesiones. Tal y como se definen en el Bloque 2: la comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales, del currículo de educación primaria de Aragón, de valores sociales y cívicos, algunos de los contenidos están relacionados con el dialogo, las relaciones sociales, respeto y valorar a los demás. Junto con algunos del bloque 3: la convivencia y los valores sociales, los contenidos que allí se tratan son la convivencia social y cívica.

Dentro del apartado de las relaciones sociales se trabaja la empatía, aspecto fundamental a tratar en cada una de las actividades porque de esa forma los alumnos pueden ponerse en el lugar de las personas TEA.

En el respeto y la valoración del otro, el contenido que más encaja es la aceptación y buena acogida de la diferencia, ya que igual que en el caso anterior, continuamente se va viendo reflejado el comprender que todos somos distintos y es lo que nos hace únicos.

Por último, los valores sociales tienen gran peso, porque la principal razón de esta sensibilización es la participación en el bienestar del entorno, es decir, que sean conscientes de las necesidades que las personas TEA pueden presentar y trabajar por adaptarles el mundo.

Las cuatro sesiones se dividen en cuatro pilares fundamentales:

- Comunicación
- Emociones
- Sentidos
- Orientación espacial

Estos pilares se abordan a través de una metodología TEACCH y los sistemas de comunicación SAAC, concretamente ARASAAC. Juntar una con la otra resulta de gran utilidad, ya que la primera ayuda a introducir técnicas y recursos que mejorar la vida personal y social del niño, así como la educativa, y por otro lado debe ir acompañada de materiales muy visuales como lo son los SAAC que permiten una rápida interpretación de lo que se intenta transmitir, facilitando la comunicación.

4.5 Evaluación de las sesiones

Procedimiento que permitirá valorar si se han logrado o no los objetivos propuestos y de qué modo, es decir, que han aprendido y como se ha hecho. Reflejando el rendimiento del alumnado, la eficacia o no de las metodologías aplicadas en las diferentes actividades y por consecuencia si resultan necesarios algunos cambios para mejorarlas. Para poder observarlo mejor sería interesante una evaluación continua, que tenga en cuenta todo el proceso de aprendizaje, las actividades que se realizan, así como el material generado en estas.

Mas concretamente la evaluación diagnostica o inicial, sirve como primera muestra de contacto con la realidad del aula, viendo cómo son los alumnos, los conocimientos desde los que parten, es importante llevarla a cabo para poder adaptar mejor los conocimientos, las actividades, etc. A través de preguntas lanzadas al grupo clase, que les ayuden a reflexionar y situar en el tema del trastorno del espectro autista. Para que quede constancia de las ideas que van surgiendo, se pueden anotar en la pizarra formando un mapa mental, que estructure la información y así formar un concepto previo antes de comenzar con las demás actividades. El mapa mental no se borraría en ningún momento para que los alumnos pudieran consultar o aclarar dudas siempre que surjan, así como añadir nuevas ideas.

En la evaluación final, con la puesta en común en asamblea de lo que cada uno ha aprendido, que es lo que les ha llamado la atención y la última revisión del mapa conceptual de la pizarra, se verá si había datos que corregir o añadir, formando así una idea final del logro de los objetivos propuestos. Como guía para ello, se utilizará una tabla que evalúe con una escala del uno al cinco para calificar el grado de logro de estos, siendo cinco la máxima puntuación de logro y uno la menor, los contenidos específicos y los estándares de aprendizaje que corresponden a cada criterio de evaluación.

Tabla de evaluación

	1	2	3	4	5
Descubre que todos somos diferentes.					
Comienza a familiarizarse con los PECS de ARASAAC.					
Reconoce los PECS de ARSAAC como herramienta de comunicación.					
Empatiza con los niños TEA.					
Identifica las dificultades y las habilidades de los niños TEA.					
Tiene en cuenta lo visual como medio facilitador para las personas con TEA.					
Sabe cómo aplicar los conocimientos y herramientas aprendidas a otras situaciones de la realidad.					
Conoce quiénes son los TEA y sus características.					
Sabe que herramientas ayudan a los TEA en su desarrollo.					
Muestra compromiso por cambiar su entorno más cercano, haciéndolo más accesible para los TEA.					
Estándares de aprendizaje	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Est.VSC.1.3.1. Utiliza el pensamiento creativo en el análisis de problemas y el planteamiento de propuestas de actuación.					

Est.VSC.1.3.2. Explica alternativas a la resolución de problemas sociales con ayuda.					
Est.VSC.2.7.2. Respeta las diferencias individuales de las personas que componen su círculo social.					
Est.VSC.2.7.3. Expresa las cualidades de las personas con las que se relaciona.					
Est.VSC.2.7.4. Muestra curiosidad, sensibilidad y respeto por costumbres y modos de vida diferentes a las propias.					
Est.VSC.3.1.2. Desarrolla proyectos y resuelve problemas sencillos en colaboración con sus compañeros.					
Est.VSC.3.1.3. Manifiesta una actitud abierta hacia los demás aceptando puntos de vista y sentimientos diferentes durante la interacción social en el aula.					
Est.VSC.3.2.2. Valora estrategias de ayuda entre iguales					
Est.VSC.3.2.6. Manifiesta conductas solidarias en el ámbito escolar y es capaz de expresarlas.					

Además de las evaluaciones del alumnado, también puede resultar de gran utilidad una autoevaluación al finalizar las sesiones, para valorar la propia actuación como guía del aprendizaje, observando qué es lo que ha resultado más efectivo y qué aspectos se deben mejorar.

Tabla de autoevaluación.

	1	2	3	4	5
Me comunico eficazmente con los estudiantes.					
Animo la discusión de forma eficaz.					
Con mis intervenciones ayudo a progresar al alumnado.					
Tengo actitud de liderazgo efectivo de los diferentes grupos de trabajo.					
Facilito que los estudiantes planteen preguntas.					
Tengo en cuenta las dificultades de los alumnos y me adapto a ellos.					
Oriento a los alumnos en sus necesidades con los recursos apropiados.					
Ofrezco una guía adecuada para la realización de los trabajos.					
Tengo en cuenta los resultados de las pruebas de evaluación para introducir modificaciones tanto en mi planificación como en mi actuación docente.					

Evaluación de la propuesta didáctica

Tras el análisis de los resultados de las sesiones, para ver el éxito de la propuesta didáctica se debe tener en cuenta la cantidad de los objetivos alcanzados, es decir, si se ha superado con éxito más de la mitad de estos. Según el resultado obtenido, se podrá concluir si es efectivo o no y en qué medida.

4.6 Desarrollo de las actividades

Se muestran algunas de las actividades que mejor ejemplifican el objetivo de la propuesta. Estas deberían ir acompañadas de otras que ayudasen a introducir el tema y suscitar el interés, junto con otras que evaluasen el proceso de aprendizaje del alumnado, para poder hacer los cambios que se considerasen necesarios.

Primera sesión

<table>
<tr><td colspan="2">Nombre de la actividad: INTRÉPIDOS POR EL AMAZONAS</td></tr>
<tr><td>Temporalización: 20 min</td><td>Materiales:
Tarjetas con las frases escritas
Pizarra
Araword</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
• Reconocer los PECS de ARSAAC como herramienta de comunicación.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Descripción de la actividad:
Comenzando con el apartado de comunicación. A través de una historia que el profesor les relata sobre unos exploradores que llegan a un pueblo indígena del que no conocen su lengua. Después de la contextualización del relato el profesor elige un estudiante que adopta el papel de indígena, indicándole que debe pensar una frase pero que únicamente podrá pronunciarla con la vocal “A”. El niño se la trasmite al resto de la clase (los exploradores), para que estos la adivinen.
Minutos después al ver que no se puede comprender dicha frase, el profesor vuelve a intervenir dando la opción de emplear la pizarra como ayuda del lenguaje oral. De esta forma el indígena comenzará a dibujar la oración y los exploradores podrán entender de qué se trata. En ese momento se pregunta a los niños para que reflexionen sobre las herramientas que se acaban de utilizar:
- ¿Cómo os habéis sentido al principio? ¿Y después?
- ¿Han sido útiles las imágenes o dibujos que el indígena ha dibujado en la pizarra?
Entendiendo de este modo que las imágenes ayudan a complementar el lenguaje oral. En ese momento se presentará el programa Araword, observando así que cualquiera</td></tr>
</table>

puede tener al alcance programas que ayudan a la comunicación de una manera más sencilla y fácil de usar por medio de imágenes o pictogramas

Segunda sesión

Nombre de la actividad: LOS CINCO SENTIDOS	
Temporalización: 10 min	**Materiales:** PDI PowerPoint Espejo Altavoz
Objetivos: • Identificar las dificultades de los niños TEA.	
Descripción de la actividad: El tercer pilar fundamental de la sensibilización sobre TEA son los sentidos, resultando de vital importancia para poder comprender algunos de sus comportamientos. Al ser niños hipersensibles, los sentidos juegan un gran papel en su día a día y por lo tanto en su aprendizaje. Con ayuda de la PDI, se proyectarán diferentes casos que ayuden al alumno a empatizar con una persona TEA. - Para la vista, imaginar la luz de un coche que les deslumbraba. - Para el tacto, imaginar que un gigante muy fuerte les hace una caricia en la mejilla. - En el olfato, imaginar cómo huelen las siguientes imágenes proyectadas en la pizarra, siendo algunas de estas por ejemplo basura. - Para el gusto, deben cerrar los ojos e imaginar la comida que menos les gusta del mundo, y justo después comérsela. - Para el oído, escuchar música estridente. Al concluir, lanzar una cuestión al aire, sobre cómo se han sentido en la mayoría de estas situaciones y como se puede ayudar a mejorar cada una de estas.	

Tercera sesión

Nombre de la actividad: ¿QUÉ TENGO QUE HACER HOY? (Anexo 13)	
Temporalización: 45 min	**Materiales:** Plantillas Cartulinas Tijeras Blue Tack Lápices y pinturas Araword
Objetivos: • Comenzar a ser consciente de la importancia del orden o las rutinas para las personas TEA • Entender la importancia de lo visual para las personas TEA	

• Aplicar los PECS para las personas con TEA.
Descripción de la actividad: Introducir la siguiente actividad con una situación del día a día en la que necesiten llevar un horario. Por ejemplo: cada uno de los alumnos, debe pensar que emplean para recordar los deberes o eventos que tienen programados en el tiempo. Una vez que lleguen a la conclusión, que la agenda es la herramienta más útil para ello, se introducen de las agendas visuales. Es decir, agendas pictografiadas o con imágenes, que facilitan la comprensión de información. Después, la clase creará una agenda visual, con pictogramas de diversos temas (comida, acciones, asignaturas, etc.) del horario escolar. Por grupos de cuatro personas se indicará que deben dibujar en unos pequeños papelitos cuadrados que se repartirán, las cinco acciones más importantes del día de la semana que le toque representar a cada grupo. Una vez hechos los pictogramas para su día, en orden una persona de cada grupo coloca las imágenes (PECS) sobre una cartulina A3 dividida en siete espacios (representando la semana) en el día que le corresponda, para finalmente acabar formando entre todos juntos una agenda visual Para concluir la actividad otro miembro del grupo explica que significa cada dibujo y porque han elegido esos pictogramas. La creación de esta agenda visual permite a los niños seguir siendo participes de la creación de esta nueva forma de organización con el transcurso de las demás semanas, ya que si quieren pueden continuar creando pictogramas manualmente o con el programa de Araword.

Cuarta sesión

Nombre de la actividad: ¿ADIVINA DÓNDE ESTOY?	
Temporalización: 20 min	**Materiales:** Plantillas Imágenes de cuatro lugares. (Anexo 14) Pictogramas
Objetivos: • Saber utilizar los PECS como herramienta de identificación del espacio • Cómo aplicar los conocimientos y herramientas aprendidas a otras situaciones de la realidad.	
Descripción de la actividad: La última actividad antes de la evaluación final está relacionada con la organización del espacio. Al principio se muestran imágenes de distintas estancias del colegio (tantas como grupos son en clase) en la PDI, los alumnos están sentados por grupos de trabajo. El profesor pasa por los grupos para darle a una persona de cada grupo unos pictogramas y asignarle una de las imágenes de la PDI. El niño no debe comunicar la información a los demás. A continuación, el alumno escogido con el uso de PECS debe representar el lugar que se le ha asignado para que su grupo lo adivine. Para finalizar se muestran en la PDI cinco imágenes, pero esta vez, de diferentes lugares representativos de la ciudad donde está el colegio, junto con cinco pictogramas que	

corresponden a cada una de las imágenes. Después siguiendo el mismo proceso, toda la clase debe relacionar los pictogramas con el lugar que corresponda.
Con esta actividad se pretende dar a entender, que la identificación del entorno con pictogramas no solo se puede hacer en espacios pequeños como la clase o un poco más grandes, como el colegio, sino también en su ciudad y además visibilizar que con algo tan sencillo están haciendo la vida más fácil a los demás.

Conclusión

En la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* se describe que el sistema educativo debe ser de calidad e inclusivo, garantizando la igualdad de oportunidades a todos los alumnos. Puede hacerse real para los niños TEA, gracias nuevos métodos como el TEACCH o los sistemas SAAC que les ayudan a desarrollarse como personas a nivel individual y también como parte de la sociedad (Mesibov, 2018).

Pero al igual que surgen nuevas teorías y métodos cuyo único propósito es brindar las mismas oportunidades a quienes lo necesitan. Hay una barrera que no deja seguir avanzando con la facilidad que debería. Se trata de la desinformación, de la que estudios recientes como el de la Confederación Autismo España (Autismo España, 2017), hacen eco sobre la urgente necesidad de un sistema de información sobre el TEA. Por medio de la sensibilización del alumnado, para hacerlos conscientes de que con su colaboración y con pequeños gestos podían contribuir a construir una sociedad más justa y democrática.

Este proyecto pretende plantear actividades que despierten conciencia en los alumnos para que logren no solo empatizar sino sentir como podría hacerlo una persona TEA. Situándolos en diferentes situaciones que pueden darse en la vida de una persona con este trastorno, despertar en los alumnos la curiosidad, iniciativa y motivación por crear nuevas herramientas que puedan paliar estas necesidades. Para que, si en su entorno detectan situaciones similares, apliquen las herramientas aprendidas e informen a los demás, creando compromiso con más personas de la sociedad.

Resultaría interesante, comparar los resultados al cabo de un tiempo en el mismo grupo de alumnos, observando si siguen igual de concienciados y si emplean los recursos que se trataron en las sesiones. Reflejando así el grado de efectividad de esta sensibilización (Vargas, 2004).

Referencias

American Psychiatric Association (1983). DSM-III Manual diagnóstico y estadístico de los trastornosmentales. Barcelona: Masson (or. ingl., 1980).

American Psychiatric Association (1995). DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornosmentales. Barcelona: Masson (or. ingl., 1994).

American Psychiatric Association (2002). DSM-IV-TR Manual diagnóstico de los trastornos mentales.Texto Revisado. Barcelona: Masson (or. ingl.,2001)

Asociación Americana Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Arlington, VA:.American Psychiatric Publishing

Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *32*(115), 567-587.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 2). México: Trillas.

Basil, C., y Boix, J. (2010). *Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.* En P. Durante y P. Pedro (Ed.). *Terapia ocupacional en geriatría: Principios y práctica* (pp. 363-370). Barcelona: Masson.

Billeci, L., Calderoni, S., Conti, E., Gesi, C., Carmassi, C., Dell'Osso, L., Cioni, G., Muratori, F., Guzzetta, A., 2016. The broad autism (Endo) phenotype: neurostructural and neurofunctional correlates in parents of individuals with autism spectrum disorders. Front. Neurosci-Switz. 10, 346. https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00346.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA, 20 de julio).

Calderón, R. S., & Lucena, F. J. H. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Revista Educación*, *28*(2), 185-201.

Carpita, B., Muti, D., Dell'Osso, L., 2018. Oxidative stress, Maternal diabetes, and Autism Spectrum Disorders. Oxid. Med. Cell. Longev., pp. 1–9. https://doi.org/10.1155/2018/3717215.

Chistol, L. T., Bandini, L. G., Must, A., Phillips, S., Cermak, S. A., & Curtin, C. (2018). Sensory sensitivity and food selectivity in children with autism spectrum disorder. Journal of autism and developmental disorders, 48(2), 583-591.

Egge, M. (2008). *El tratamiento del niño autista* (p. 116). Gredos: Sello Del Nuevo Extremo.

Gándara, C. y Mesibov, G. (2014). *Introducción al programa Teacch: Filosofía y servicios.* En J. García (Ed.), *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (pp. 41-56). Madrid, España: Pirámide.

García, A. (2008). *Espectro Autista: Definición, Evaluación e intervención educativa.* Mérida, España: Junta de Extremadura.

Hornby, G. (2016). *Educación especial inclusiva*. Nueva York: Springer.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013. *Boletín Oficial del Estado nº295*, España, 10 de diciembre de 2013.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques.* Austin, TX, US: PRO-ED.

Maarten van 't Hof, Wietske A. E., Fadila Serdarevic, I. van B., Manon H.J. Hillegers, H.T., Hans W. H., Pauline W. J(2020). The sex-specific association between autistic traits and eating behavior in childhood: An exploratory study in the general population, *Appetite* (147). doi-org.cuarzo.unizar.es:9443/10.1016/j.appet.2019.104519

Martín, E., & Mauri, T. (2011). Orientación educativa. *Modelos y estrategias de intervención.* Barcelona: Graó.

Mesibov G., Shea V. (2010) The TEACCH Program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism Development Disorders*, *40*, 570-9.

Mesibov, G. (2018). *Acceso al plan de estudios para alumnos con trastornos del espectro autista: uso del programa TEACCH para ayudar a la inclusión*. Routledge.

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *11*(12).

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurología*, *10* (3), 77-84.

Muñoz, J. M. E., González, M. T. G., & Entrena, M. J. R. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando?. *Educación XX1*, *21*(1), 157-180.

Olivencia, J. J. L. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, *13*(3), 1-27.

Peeters, T (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa.* Ávila, España: Autismo-Ávila.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía.* Barcelona, España: Ariel.

Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Fundación para el desarrollo de los estudios cognitivos.

Román, A. M. G. C., y de la Torre, E. H. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, *9*(2) 18-34.

Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., & Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, *2*(3 Especial), 127-137.

Stefan R. Schweinberger, Maike Pohl, Paul Winkler (2020) Autistic traits, personality, and evaluations of humanoid robots by young and older adults, *Computers in Human Behavior*, 106, doi-org.cuarzo.unizar.es:9443/10.1016/j.chb.2020.106256

Valios, V. C., & Sala, R. T. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de Educación Inclusiva*, *8*(3), 47-66.

Vargas, A. I. M. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, *4*(2).

Verdugo M., y Schalock R. (2013) *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia*. Salamanca, España: Amarú.

Acerca de los autores

Laura Mateo Hernando

Universidad de Zaragoza, España

https://orcid.org/0000-0002-7005-8537

lmateo@gmail.com

José Luis Antoñanzas Laborda, Licenciado en Psicología por la Universidad de Valencia. Doctor en Psicología y Máster en Estudios sociales Aplicados por la Universidad de Zaragoza, Master en Prevención de Riesgos Laborales por la Universidad Francisco Vitoria. Experto en Psicología del Tráfico y la seguridad vial por la Universidad de Valencia. Psicólogo del tráfico desde 1991. Profesor de la Universidad de Zaragoza desde 2005 . Líneas de investigación: Aprendizaje y emociones, juego patológico en adolecentes y comportamiento de los conductores. Miembro del grupo de investigación OPIICS de la Universidad de Zaragoza.

Rescatando la alegría, los sueños y la esperanza: proyecto dirigido a niños con necesidades educativas especiales

Rescuing joy, dreams and hope: project aimed at children with special educational needs

Luisbel Porvént Rovirosa[1]

Eneida Palacio Griñán[2]

Isabel Vizcaíno Fernández[3]

Resumen: investigación dirigida a las familias con hijos que presentan necesidades educativas especiales que viven en el municipio Majagua. En el se diseñan acciones y actividades que, bajo el apoyo de la familia, especialistas de educación especial y factores de la comunidad, se realizan en función de atender, socializar, integrar, priorizar y potenciar el desarrollo humano de estos niños y adolescentes.

Palabras claves: comunidad, discapacidad, familia y necesidades educativas especiales.

Summary: research aimed at families with children with special educational needs living in the Majagua municipality. In it, actions and activities are designed that, under the support of the family, special education specialists and community factors, are carried out in order to attend, socialize, integrate, prioritize and enhance the human development of these children and adolescents.

Key words: community, disabilities, family and special educational needs.

Recepción: 15 de octubre de 2021

Aceptación: 29 de diciembre de 2021

Forma de citar: Porvént, L., Palacio, E. y Vizcaíno, I. (2021). Rescatando la alegría, los sueños y la esperanza: proyecto dirigido a niños con necesidades educativas especiales. Voces de la educación 6(12), pp. 187-215.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez", email: luisbelp@nauta.cu/

[2] Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez", email: eneidapg@unica.cu

[3] Escuela Especial con Discapacidad Intelectual "Capitán San Luis", email; viscainof@unica.cu

Rescatando la alegría, los sueños y la esperanza: proyecto dirigido a niños con necesidades educativas especiales.

"Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo"

(José Martí Pérez)

Introducción.

Las perspectivas y posibilidades de los programas sociales, culturales y educacionales que la revolución cubana en estos momentos desarrolla, se convierten en el eje fundamental de una etapa cualitativamente superior del desarrollo de la sociedad cubana. En este sentido, en el modelo de sociedad que el pueblo de Cuba se ha propuesto crear, se incluye con mucha fuerza, no solo a la escuela como institución, sino también a la familia: uno de los eslabones fundamentales en este proceso de integración escuela-familia-comunidad. Por tanto, la familia y la comunidad juegan un papel primordial, sobre todo cuando estas implican o involucran a niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El niño tiene NEE cuando presenta mayores dificultades que el resto de los niños, para acceder a los aprendizajes correspondientes a su edad y grado de escolarización, es decir, si tiene una disfunción que le impide o dificulta hacer uso de las facilidades educativas de un cierto nivel, proporcionadas a los de la misma edad en las escuelas donde vive. Estas necesidades pueden ser ocasionadas por causas diversas: minusvalías, ambiente socio familiar desfavorecido o minorías étnicas.

Sobre este tema, debe señalarse que las familias de los niños y jóvenes con estas características, transitan por diferentes etapas muy complejas y difíciles en el transcurso de su vida. Desde que nace el niño o niña, y se conoce el diagnóstico de su hijo y hasta que se logra su integración socio laboral activa -en no muchos casos-, esta tarea se convierte en un gran "problema" y está severamente marcada por la angustia, el dolor, el rechazo, la sobreprotección, entre otras actitudes y sentimientos negativos. Esta educación familiar que se lleva a cabo sin intencionalidad consciente, pero con un valor extraordinario, debe ser tenida en cuenta por la escuela y la comunidad para potenciar, orientar los objetivos y acompañar a la familia en la educación de sus hijos durante su etapa escolar y laboral.

A partir de ese momento y de por vida, la familia se enfrentará a las más inesperadas y diversas dificultades, sin dejar de ejercer la educación familiar. Con sus aciertos y desaciertos, pero allí estará siempre, solo que muchas veces están desorientados, perdidos y prestos a recibir -en la mayoría de los casos-, asesoría y acompañamiento.

Por tanto, las familias que tienen hijos con NEE requieren de un tratamiento especial, porque necesitan más apoyo, traducido en comprensión, oferta de recursos y movilización de los que ellos pueden descubrir y crear a partir de sus potencialidades. Estos niños y niñas con NEE, necesitan recuperar la confianza, la seguridad, el optimismo y la fortaleza para continuar su vida e insertarse sin mayores contratiempos a la sociedad.

Estudios realizados por Sorrentino (1990), Cunningham y Davis (1988) y Davis, Mckay y Eshelman (1988), demuestran que el nacimiento de un niño con NEE, no solo va a incidir en la salud del individuo, sino que la misma trasciende a la familia y a la sociedad. Existen evidencias de que los miembros de la familia experimentan un grupo de emociones fuertes en respuesta al nacimiento de un niño con estas características, incluyendo negación, shock, cólera, culpa, aflicción, desconcierto, depresión, abandono, ambivalencia, desilusión y miedo, así como también existen evidencias que experimentan trastornos emocionales continuos por un período de tiempo largo más que un estado caracterizado por la aceptación. Incluso, en algunos casos nunca llegan a superar esta situación, la que arrastran de por vida, con sus consecuencias negativas y nefastas, tanto para ellos como para la sociedad. De allí la importancia de atender en el menor tiempo posible estas situaciones que afectan sin lugar a dudas a las familias y por ende a los niños con estas manifestaciones. Las expectativas familiares con respecto a las posibilidades reales del niño, su preparación para enfrentar los avatares de la vida, los detienen y los hace sentirse derrotados ante las tareas y necesidades de la vida en sí.

Entre las principales dificultades que se recogen el estudio realizado por los autores, se encuentran:

- No se realizan en el territorio actividades que involucren a las diferentes familias de los niños y niñas con NEE, con el objetivo de interactuar, intercambiar y reflexionar sobre cuestiones que les preocupa e involucran.

- En la mayoría de las ocasiones, la familia no acompaña, ni participa en las actividades que se realizan por la escuela o por la comunidad donde están involucrado sus hijos. Restándole importancia y el valor que estos merecen.
- Las instituciones y entidades del territorio no contribuyen de manera efectiva en las actividades que se convocan a tales efectos.
- Las familias de los niños y niñas con NEE, desconocen las potencialidades que estas tienen como familia, para educar e instruir adecuadamente a sus hijos desde las labores que se realizan en el hogar y son víctimas de prejuicios sociales.

Por esta razón y atendiendo a la prioridad que tiene para nuestra sociedad atender las NEE de estos niños y jóvenes en el municipio, es que surge la idea de realizar el Proyecto: "Rescatando la alegría, los sueños y la esperanza". Un proyecto que tiene como objetivo general: favorecer la promoción humana de personas con discapacidad físicas, mentales o ambas en diferentes grados de afectación, sus familiares y la comunidad, todo ello mediante variadas intervenciones psicosociales, educativas, culturales y recreativas, que propician el desarrollo de habilidades para su independencia y socialización.

Un Proyecto que desde sus inicios ha ido ganando en aceptación, reconocimiento y resultados en el territorio.

Objetivos específicos:

- Lograr la inclusión de familiares y la comunidad en el proyecto.
- Favorecer en las familias la potenciación de capacidades educativas para que puedan interactuar correctamente con sus hijos.
- Elevar el desarrollo humano de personas con discapacidades físicas, mentales o ambas, organizadas en grupos.
- Contribuir a desarrollar en la comunidad la sensibilidad, valoración, responsabilidad y atención a personas con discapacidad.
- Contribuir a lograr mayor participación de la familia en las actividades vinculadas a la atención a personas discapacitadas.

- Involucrar en el proyecto a diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

La novedad del trabajo radica precisamente, en el aprovechamiento de las potencialidades que tiene el municipio en sus instituciones, para organizar de manera mensual, actividades y encuentros, donde no solo prime el juego y la diversión dirigida a estos niños y niñas con NEE con discapacidad intelectual o no, sino que en la misma medida que se desarrollan estas actividades, se realizan encuentros e intercambios con la familia sobre temas medulares dirigidos a sus hijos. Temas que abarcan la sexualidad, la formación laboral en el hogar, la salud, el deporte, la historia local, entre otras, encaminadas a preparar a la familia y en especial a sus hijos en pos de lograr su integración socio laboral de manera activa e independiente.

Es un proyecto que no tiene precedentes en el municipio de Majagua, Ciego de Ávila. Iniciado en el año 2011 y actualmente en funcionamiento, tiene como características esenciales que va dirigido a niños y adolescentes con NEE, lo que lo hace significativo, sensible y sumamente importante para ellos, aunque no niega la participación de niños sin discapacidad intelectual. Es un proyecto con más de 11 años funcionando en el territorio.

Incluso, en los últimos años (2019-2021), se han sumado niños que no presentan NEE, lo que hace mucho más interesante y atractivo este vínculo que se va formando y que en los últimos años ha sido muy bien aceptado por el resto de los niños que si presentan NEE. Pues favorece como es lógico a la integración y a la diversidad. Sin contar el intercambio sincero, espontaneo y abierto que se crea y desarrolla entre las familias de estos niños, con las que presentan niños con NEE. Experiencia muy positiva y enriquecedora.

Este proyecto se desarrolla con diferentes actores, acciones de monitoreo e intercambio de experiencias, pues convoca a organismos e instituciones a insertarse a este proyecto, aunque no es obligatorio la participación o responsabilidad directa de estas instituciones, si pretende estrechar las relaciones con ellas. Es un Proyecto que en su esencia es abierto y se suma a él, todo aquel que puede aportar y contribuir a su desarrollo y promueva en las familias y la comunidad la sensibilidad, valoración, responsabilidad y atención a las personas con NEE. Sin importar la edad y desarrollo alcanzado.

Hoy son más de 11 entidades que participan en el proyecto. Todas comprometidas con la noble tarea de formar y preparar a las familias de los niños con NEE y se contaba solo con 3 al inicio de este proyecto.

Desarrollo:

El desarrollo infantil es un proceso dinámico, sumamente complejo, que se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social. Los primeros años de vida constituyen una etapa de la existencia especialmente crítica ya que en ella se van a configurar las habilidades perceptivas, motrices, lingüísticas y sociales que posibilitarán una equilibrada interacción con el mundo circundante es por ello que desde estas edades se comienza con nuestro proyecto.

La llegada de un hijo, trae consigo para la familia la gran responsabilidad de iniciar y asegurar la educación de este. Sin embargo, tal acontecimiento, aunque a primera vista pareciera sencillo está muy lejos de serlo, debido a la multitud de factores que pueden influir en este proceso. La complejidad de esta problemática se hace mayor, cuando la familia tiene que enfrentarse a la educación de un niño con NEE para la cual no se estaba preparado, ella desempeña un papel fundamental en la realización de las actividades que se orientan, por eso es necesario que exista en todo momento una atmósfera favorable en el hogar, que se conseguirá con la presencia activa, afectuosa y consecuente, no solo de los padres, sino de todos los miembros del núcleo familiar en que conviven.

La expresión niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se encuentra con mucha frecuencia en la bibliografía especializada, en la cual se hacen disímiles consideraciones al respecto. Para algunos autores como, Arturo Gayle Morejón, y Carmen Lidia Cobas Ochoa, el concepto sintetiza, en buena medida, el cambio conceptual que se está produciendo en el campo de la educación especial, pues incluye a todos los educandos que por muy diversas causas presentan dificultades; no avanzan en el aprendizaje ni en su desarrollo general como los demás; necesitan apoyo para escalar nuevos estadios o cumplir los objetivos educativos trazados. Son niños que por sus particularidades personales o sociales se enfrentan a considerables obstáculos para cumplir tales objetivos. Al abordar el término de NEE se incluyen a otros niños que también requieren un tratamiento fuera de lo común, una atención diferente o particularizada, aunque no necesariamente presenten dificultades: los

niños talentosos o que muestran un alto rendimiento escolar. Ellos también necesitan una estrategia pedagógica especial para que su talento no muera, sino que se cultive, se eleve a planos superiores: ellos necesitan estimulación, que se les promueva y facilite su desarrollo.

Aunque este punto de vista es válido, el presente proyecto centra su atención en los menores que requieren ayuda por presentar desventajas y dificultades en el desarrollo tanto psíquico como físico y motor.

Para promover la evolución de estos niños es necesario, ante todo, conocerlos bien, caracterizarlos, identificar oportunamente sus dificultades, determinar por qué estas se producen y descubrir sus potencialidades, para de esta forma poder trazar y elaborar las acciones que se contemplan en el proyecto y que cumpla el rol de una estrategia educativa realmente desarrolladora

2.1 Premisas que caracterizan al Proyecto y que han permitido su permanencia a través del tiempo:

1. Actividades flexibles, variadas y educativas:
   - ✓ Con las adecuaciones necesarias a los intereses de la familia.
2. Los juegos y actividades previstas, parten de las necesidades, conocimientos e intereses de los niños/as:
   - ✓ Utilizando una variedad de procedimientos que les permite mantenerse motivados e interesados en el tema que se trate.
   - ✓ Todos deben participar y progresar en la medida de sus posibilidades.
3. Recursos de apoyo humano y materiales a nuestro alcance.
4. Formación adecuada de todos los involucrados en el proceso instructivo y educativo que se realiza.

Localización: El proyecto desarrolla su accionar en la cabecera municipal Majagua, provincia de Ciego de Ávila, Cuba, para posteriormente ir creando las condiciones necesarias hasta extenderlo al resto de los consejos populares del municipio.

Participantes:

- Especialistas de la Dirección Municipal de Educación en el territorio. Departamento de Educación Primaria y Especial.
- Docentes y especialistas con experiencias de la Filial Universitaria Municipal, perteneciente a la Universidad de Ciego de Ávila.
- Especialistas del Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO). Específicamente los que atienden Psicología especial, Logopedia y Psicopedagogos.
- Especialistas de la Dirección Municipal de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. (CITMA).
- Oficiales del Ministerio del Interior (MININT), específicamente el departamento que atiende tránsito y viabilidad y el Departamento de Bomberos en el territorio.
- Directivos del Gobierno Local, específicamente el departamento que atiende la Defensa Civil.
- Especialistas de la Dirección Municipal de la Organización Básica Eléctrica (OBE), específicamente el departamento que atiende el consumo y ahorro de la energía eléctrica.
- Profesores del Joven Club de Computación de la comunidad.
- Especialistas de la Dirección Municipal de Salud (DME), específicamente los que atienden Psicología, Nutrición y alimentación balanceada.
- Profesores de la Dirección Municipal de Deportes (INDER). Específicamente los que atienden recreación y actividades deportivas.
- Voluntarios, personas comunes de la comunidad y que conocen de un oficio y están dispuestos a compartir sus conocimientos para que la familia y los niños con NEE lo aprendan y desarrollen en sus casas.
- La Dirección Municipal de Cultura. Específicamente Instructores de Arte y Bibliotecarios.

Casi todos los participantes se fueron incorporando de manera voluntaria al proyecto y otros se fueron sumando en la medida que se fueron desarrollando las actividades planificadas del proyecto.

2.2 Surgimiento y actualidad del Proyecto.

El Proyecto comenzó en el año 2011 y se mantiene hasta nuestros días orientando y preparando a la familia ante los retos y adversidades que se presentan tanto de índole económicos como sociales.

Proyecto que es apoyado por el grupo Cáritas Cuba, una institución de la Iglesia Católica para la acción caritativa asociada y organizada en diversos niveles: parroquial, diocesana, nacional e internacional. Fue constituida formalmente por decreto de la Conferencia de Obispos Católicos de Cuba (COCC), el 25 de febrero de 1991, por iniciativa del Cardenal Jaime Ortega Alamino, entonces arzobispo de La Habana. Los principales colaboradores de Caritas Cuba son Caritas Suiza, a partir del año 1993. Esta Organización No Gubernamental (ONG) tiene como misión fundamental: El acompañamiento, asistencia y promoción a personas, grupos vulnerables y en desventaja social, sin distinción de credo, raza, género e ideología, a través de programas y proyectos sociales: participativos y formativos, fomentando redes de comunicación y solidaridad entre las personas, premisa de una sociedad justa y solidaria.

Cáritas Cubana, desde su identidad cristiana, es una organización con un voluntariado comprometido y capacitado, que propicia la sensibilización y participación activa de la sociedad y trabaja en coordinación con otras instituciones y personas de buena voluntad, en nuevos espacios y con libertad de acción para transformar las realidades que impiden la vida plena y digna. Trabaja con personas o grupos en desventaja social, para su dignificación y empoderamiento, de manera que puedan insertarse en una sociedad con capacidad de asumirlos e integrarlos, favoreciendo así la tolerancia, el diálogo, la reconciliación y la consecución del bien común.

Principales ejes de trabajo del Proyecto Cáritas Cuba.

- Fortalecimiento institucional: Se trata de la preparación y capacitación del personal que trabaja en cada uno de los programas y de fortalecer la identidad, la espiritualidad, la ética, la profesionalidad.
- Trabajo con grupos vulnerables de nuestra sociedad:
- Tercera Edad.
- Grupos de Desarrollo humano Infanto-Juvenil y sus familias (GDH).
- Grupos y personas con NEE y sus familiares (GNEES).

- Grupos y personas viviendo con VIH/SIDA.

Para cada uno de estos grupos vulnerables se han creado programas que, además de ofrecer diversos servicios y actividades a los grupos, brinda formación y capacitación a los profesionales y los voluntarios que participan en ellos, dependiendo de los objetivos y metas a que espiran cada uno de estos programas.

Teniendo en cuanta lo anterior y de manera voluntaria, se comienza a trabajar en esta idea en el municipio de Majagua, alentado por un grupo de profesores vinculados a la educación especial, específicamente en el eje de trabajo: Grupos y personas con Necesidades Educativas Especiales y sus familiares (GNEES). Para ello, se incorporaron a esta tarea los autores de este trabajo, los que fundaron e iniciaron esta actividad en el municipio en el 2011, a los que se suman otros compañeros que de manera voluntaria se fueron acercando a tan noble tarea. En su totalidad, provenientes del sector educacional y mayormente de la enseñanza especial.

Proyecto que lleva por nombre: "Rescatando la alegría, los sueños y la esperanza", y que recibe un financiamiento importante, utilizado en alimentos, transportación para el traslado a diferentes actividades fuera del municipio y la provincia, compra de materiales de trabajo como: cartulinas, temperas, colores, pelotas, bolos, rompecabezas, libros de cuentos, entre otros juegos didácticos y de entretenimiento y para la compra de tejidos para la confección de trajes y vestimentas que se utilizan en las actuaciones culturales.

Principales etapas por las que ha transitado este proyecto.

Etapa 2011-2016: En sus inicios el Proyecto comenzó a funcionar con seis niños discapacitados, dos Síndrome de Down, un sordo, un impedido físico motor y dos con otras discapacidades. Sus edades oscilaban entre los 7 años y los 9 años.

El local inicialmente utilizado fue la vivienda de uno de los integrantes del recién iniciado grupo y sin las condiciones idóneas para realizar este tipo de actividades, pero con el apoyo de la familia del menor que estaba resuelta a apoyar y contribuir con todo lo que fuere necesario para lograr la inserción de su hijo y de los menores que le acompañaban, se iniciaron así, aquellas primeras actividades.

Eran los primeros pasos de este Proyecto -que surge sin apoyo alguno en el territorio y con sólo la voluntad de sus autores y de algunos padres que necesitaban realizar algunas acciones que orientara a la familia- el camino no estuvo exento de dificultades, limitaciones económicas y de carencias que hicieron por momentos, dudar de la continuidad de esta idea, que, aunque tenía muy buenas intenciones y pretensiones no bastaban para alcanzar metas superiores. Por tanto, se aspiraba a lograr un poco más de lo alcanzado hasta la fecha. Se quería que niños y familiares sintieran el acompañamiento de un grupo de personas que con conocimientos y mucha voluntad, podían conducir y dar respuestas a sus interrogantes, dudas, temores e inquietudes sobre variados temas y conflictos que se suceden a diario en las relaciones con estos menores.

Acciones que irían dirigidas a apoyar a este grupo de personas con NEE y sus familias y que pretendía favorecer la inserción de estos, al mundo socio laboral. Además de convertir estos encuentros en momentos de recreación, esparcimientos y actividades lúdicas que facilitaran el acercamiento entre estos menores y otros que sin tener NEE, se irían integrando al grupo.

Se intentaba acercarlos a la comunidad, que no se sintieran marginados o rechazados por su discapacidad, y que la población, la sociedad pudiera interactuar con ellos, que fueran respetados, cuidados y por sobre todas las cosas, fueran aceptados tal y como son. Estableciendo con ellos relaciones mutuas, satisfactorias y de mucha comunicación. Donde además, se desarrollaran conocimientos, hábitos y habilidades. Se necesitaba, además, accionar sobre ellos para lograr en un tiempo determinado una persona que, a pesar de sus limitaciones, fuera un ser amistoso, servicial y útil, o sea, socialmente aceptable y que logrará en su tránsito por el Proyecto, un desarrollo integral.

Entre las principales acciones realizadas en esta primera etapa, se pueden mencionar:

- Talleres de artesanía
- Talleres de corte y costura.
- Talleres de Plástica.
- Juegos recreativos.
- Charlas con la familia de los niños, donde se trataban temas de educación en valores.

Todos estos talleres y actividades diseñadas, fueron dirigidos por personas que se fueron incorporando al proyecto y que, sin recibir pago alguno, fueron aportando sus conocimientos, experiencias y sus vivencias, según el tema que desarrollarían con los pequeños. En su mayoría, personas retiradas de educación o jubiladas, que conocían un oficio y podían aportar a esta noble causa.

Etapa 2016-2018

Ya en esta etapa, el Proyecto fue ganando aceptación y con la colaboración de otros voluntarios, se comenzaron a incorporar y realizar otras actividades mucho más complejas y a la vez más exigentes, sobre todo para las personas que habían iniciado esta idea y que necesitaban incorporar personas mucha más capacitadas y especializadas en los contenidos y temas que paulatinamente se fueron tratando en las charlas con los padres y familiares de los menores. Charlas que fueron ganando en profundidad y que reclamaban el acompañamiento de las instituciones del territorio, así se fueron incorporando profesionales de Educación Especial, la Filial Universitaria en el municipio (FUM), el Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO), la Dirección Municipal de Salud, el Instituto Nacional del Deporte (INDER), Instructores de Artes de la Casa de Cultura, el Ministerio del Interior (MININT), Cuerpo de Bomberos y la Organización Básica Eléctrica (OBE), entre otras.

En estos años, el número de niños y niñas con NEE, creció notablemente y entre ellos ya se podían contar 17 integrantes. Incluyendo 1 niña y 16 niños. Las edades ya oscilaban entre los 8 años de edad y los 21 años de edad, o sea, no solo tenían niños y niñas, además se tenían adolescentes, con otras características, necesidades, intereses y motivaciones.

Continuaron los talleres dirigidos a la familia y se comienzan a abordar temas muchos más complejos y más profundo, pues el abanico de edades ya no era el mismo y los intereses en la familia también se habían ampliado.

En esta etapa, fue de gran satisfacción para los que comenzaron en el Proyecto y todos los que se han sumado, ver no solo la alegría, la afinidad, y la familiarización entre los miembros del Proyecto, también los familiares muestran agrado, por las actividades programadas, por ver como sus hijos participan en cada una de ellas y como también las mismas familias, solicitan los temas a desarrollar en cada encuentro. Incluso temas tan recurrentes y sensibles como el de la sexualidad.

Entre las actividades y excursiones realizadas por los integrantes del Proyecto, en esta última etapa, se pueden mencionar: Visitas en varias ocasiones al Parque Zoológico en Ciego de Ávila, La Casa del Mulato Acelerado, paseos a la Playa (Figura 1). Se ha participado en matutinos en la Filial Universitaria, exposiciones en la Casa de Cultura (Figura 2), del municipio con dibujos realizados por ellos, Planes de la calle, en Consejos Populares en actividades con otros niños, se han realizado actividades conjuntas con los adultos mayores de la Casa de los Abuelos, con el objetivo de lograr la integración y se realizan cumpleaños colectivos de manera trimestral.

A continuación, imágenes correspondientes a esta etapa.

Figura 1. Playa Cayo Coco. **Figura 2. Exposición de trabajos manuales**

El local escogido para reunirse y realizar las actividades previstas, es la Biblioteca Municipal, por disponer esta, de espacios, libros y recursos tecnológicos (Tv, computadoras) que permiten apoyar las actividades planificadas. Actividades que se realizan quincenal y gozan de aceptación por parte de los pobladores que los han podido

ver actuar, jugar, divertirse, reír y mostrar que pueden realizar actividades diversas, que saben amar y que gustan de saber que son amados y reconocidos.

Actualidad (2021).

Después de haber logrado el crecimiento del proyecto, -sin dejar de seguir atendiendo las acciones que desde un inicio se comenzaron-, se han incorporado nuevas actividades, con otros matices como son:

- Charlas sobre el cuidado y protección del Medio Ambiente (rio de Majagua), impartido por profesionales que atienden la actividad del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. (CITMA).
- Intercambio con integrantes de la Defensa y el Departamento Contra Incendios en el territorio, para tratar la importancia de cumplir las leyes dictadas por la Defensa Civil y el cumplimento de las normas de seguridad en caso de catástrofe.
- El conocimiento y cumplimiento de las leyes de tránsito y de viabilidad.
- El ahorro de energía eléctrica y del consumo que se genera en un hogar.
- Temas de Educación Formal, con énfasis en el modo correcto de actuación al sentarse a la mesa, talleres de culinaria, etc.
- Talleres de computación.
- Presentación de materiales, documentales, filmes y videos, relacionados con personas con discapacidad.
- Charlas realizadas por Psicólogos, dietistas, especialistas de salud que atienden diferentes programas.
- Las tareas en el hogar y la importancia de la formación laboral para su desarrollo individual.

Actividades muy bien acogidas y de muy buena aceptación por los niños con NEE y las familias participantes.

Metodología en la que se sustenta el proyecto actual:

Carácter participativo: Partió de los intereses de los destinatarios del proyecto, de los miembros de la comunidad con discapacidad física y de su involucramiento en este

propósito desde el momento de diseño y del diagnóstico que tiene como enfoque el ser eminentemente participativo e involucrar a otros miembros de la comunidad.

Carácter grupal y socializador: Sustentada en el trabajo en equipo como vía idónea para alcanzar asenso, estimular la participación colectiva y alcanzar resultados superiores.

Carácter flexible: Adaptada a las personas con Necesidades Educativas Espaciales y discapacitados, a luchar por lograr intereses y motivaciones en sus propósitos, con la finalidad de conseguir la integración y potenciar la participación en el desarrollo social.

Integrador: Busca alcanzar eficiencia, eficacia y efectividad a través de la conexión entre los grupos sociales, instituciones y los programas que se encuentran en función del desarrollo social y cultural de la comunidad.

Específico: Brinda atención especial a las dimensiones fijadas desde su diseño.

Personal y recursos:

- **Personal:** Voluntarios, padres, pobladores que accionan en todos los momentos del proyecto y que permanecerán de forma intermitente en los momentos que el mismo lo exija con la finalidad de configurar un equipo interdisciplinario y multisectorial que interactuará con profesionales de la comunidad.

✓ La calificación del personal encargado de su ejecución: En su mayoría profesionales y másteres, con vasta experiencia para desarrollar el proyecto con la calidad que se exige, en las condiciones y tiempo fijado.

✓ La disposición: Se presenta buena disposición para asumir el proyecto y cumplir con las etapas que se fijen.

✓ Disponibilidad: Se laborará en un tiempo que permita la evaluación parcial para reflexionar sobre la necesidad de realizar otras actividades y adoptar las decisiones necesarias en correspondencia con los resultados esperados, aceptando todo tipo de ideas que favorezcan el buen desarrollo de las actividades.

- **La financiación del proyecto.** Para definir un presupuesto concreto que cubra todas las expectativas del proyecto se precisó, a partir de un diagnóstico operativo:

- ✓ ¿Cuáles son las necesidades reales de los destinatarios del proyecto y las demandas que se quieren cubrir?
- ✓ ¿Cuáles son los bienes o servicios que producirá el proyecto, aspectos que se definen con precisión una vez concluido el diagnóstico general operativo?
- ✓ Balance aproximado entre los recursos a invertir y los resultados a obtener

Proceso metodológico por los que transitó el proyecto y que se mantiene hasta nuestros días.

I- Etapa preparatoria.

- Negociación del Proyecto.

Incluye entre otros aspectos los siguientes:

- ✓ Diseño del proyecto con énfasis en la estructura.
- ✓ Análisis sobre el grupo de asesores o voluntarios que ejecutarán el proyecto.
- ✓ Evaluación parcial del proyecto.
- ✓ Duración del proyecto.

- Momento de consulta:

La consulta del proyecto de desarrollo sociocultural comunitario se realizará con los líderes formales e informales, instituciones públicas o privadas relacionadas con el territorio para perfilar el proceso de intervención.

- Aprobación.

Realizar la búsqueda de consenso que permita llegar a una conclusión sobre la factibilidad del proyecto.

- Comunicación General.

Se inicia la divulgación de comunicación a la población para su conocimiento y participación.

II- Etapa de Ejecución.

- **Proceso de Intervención.**

✓ Capacitación a los miembros de la comunidad que participarán en el proyecto. La misma se realiza desde la práctica y tiene como objetivo abordar la inclusión e integración de los niños/as desde diferentes aristas. (Acción Nº 1)

✓ Diagnóstico preliminar de la comunidad para iniciar las primeras acciones. (Acción Nº 2)

✓ Diseño y ejecución de las acciones (talleres) a realizar por el proyecto (Acción Nº 3)

Acción nº 1: Capacitar y lograr el compromiso de toda la comunidad educativa y en general (familia, instituciones y voluntarios) sobre inclusión.

- **Objetivos de esta primera acción:**

✓ Informar a la comunidad y personal que intervendrá sobre las políticas nacionales e institucionales sobre educación inclusiva

✓ Lograr la sensibilización y una actitud adecuada de los miembros de la comunidad del territorio hacia la educación inclusiva.

Nº	Acciones	Participantes	Recursos	Responsable	Etapa
1	Brindar a la comunidad y demás participantes información sobre la política institucional y la educación inclusiva.	Familias, niños/as, directivos locales, profesionales que conocen y manejan información sobre la educación inclusiva.	• Materiales impresos • Bibliografía disponible • Información en la Web. • Personal calificado de salud y educación disponibles	• Directivos del Proyecto • Personal de salud y el CDO	enero-mayo

			para ofrecer consultas		
2	Implementación de cursos informativos sobre educación inclusiva.	Familias, niños/as, directivos locales, administrativos que conocen, apoyan y trabajan en pos de la implementación de la inclusión.	• Personal especializado en el tema • Materiales audiovisuales • Materiales impresos	• Directivos del Proyecto • Personal de salud y el CDO	enero-mayo
3	Talleres vivenciales con padres de niños/as con NNE, con la intención de aprender y compartir pensamientos, sentimientos y experiencias sobre la inclusión y sus consecuencias	Padres de niños/as con NEE, que conocen sobre las necesidades de sus hijos/as y están comprometidos con su formación.	• Técnicos especializados en el tema • Material audiovisual para los encuentros • Materiales impresos	• Directivos del Proyecto • Personal de salud y el CDO	junio-septiembre

Acción nº 2: Diagnóstico preliminar de la comunidad y la familia para iniciar las primeras acciones.

- **Objetivos de esta segunda acción:**

- ✓ Determinar las familias y los niños/as que se pueden incorporar al proyecto y familiarizarlas con los objetivos y propósitos del mismo.
- ✓ Lograr la sensibilización y una actitud adecuada de los miembros de la comunidad del territorio hacia la educación inclusiva.
- ✓ Encuestar y entrevistar a la familia de los niños con NEE, para conocer el nivel de conocimiento y de preparación que posee la familia para enfrentar la formación y preparación de sus hijos, así como identificar las necesidades de capacitación que necesita la familia.

Nº	**Acciones**	**Participantes**	**Recursos**	**Responsables**	**Etapa**
1	Brindar a la comunidad y demás participantes información sobre los objetivos del Proyecto y la manera en que funcionar en el municipio. Ventajas y beneficios.	Familias, niños/as, directivos locales, profesionales involucrados en el Proyecto.	• Materiales impresos	• Directivos del Proyecto • Personal de salud y el CDO	Julio-agosto
2	Diagnosticar el nivel de conocimientos y de necesidades que requieren las familias según el diagnóstico de sus hijos	Familias, niños/as, directivos locales, profesionales involucrados en el Proyecto.	• Materiales impresos (Encuestas y entrevistas)	• Directivos del Proyecto • Personal del CDO	Julio-agosto

Acción Nº 3: Diseño y ejecución de las acciones a realizar por el proyecto con las familias y sus hijos.

Las acciones que a continuación se relacionan, son ejecutadas en el transcurso de un año. Se desarrollan con una frecuencia quincenal, preferiblemente los sábados, en el horario de la mañana y generalmente se desarrollan en la Biblioteca Municipal del municipio. Espacio que reúne las condiciones tanto de espacio para los juegos, así como para la interacción de los especialistas con las familias y los niños con NEE. Además, dispone de las tecnologías y materiales que sirven de apoyo para la impartición de los temas que impartirán los especialistas convocados a ese encuentro del sábado.

Cada actividad, tiene una duración de 1h aproximadamente y en dependencia de a quienes va dirigido, se realizan o todos juntos o por separados. Es importante señalar, que siempre se pueden realizar actividades al unísono. O sea, puede estarse trabajando un tema con las familias en un local, mientras en el área de juego, se realiza otra actividad con los niños con NEE. O puede darse el caso que se interactúe con ambos en el mismo salón, si el tema a desarrollar así lo requiere.

Nº	Objetivos	Acciones	Localización	Mes	Participantes
1	Familiarizar y crear en las familias y niños/as con NEE un ambiente a favor de las personas discapacitadas	Presentar las acciones o actividades a desarrollar en el año y el nivel de implicaciones para cada familia y niño miembro del proyecto.	• Biblioteca Municipal. • Poblados alejados del municipio.	• septiembre	• Integrantes del proyecto y la familia.
2	Orientar a las familias, sobre la manera de interactuar con	Taller: ¿Cómo atender las diferencias y necesidades	• Biblioteca Municipal.	• septiembre	• Integrantes del proyecto, la familia y

	los niños/as con NEE.	educativas especiales desde el hogar y la familia?			especialistas del CDO
3	Fomentar el amor y cuidado por la naturaleza.	Paseo, visitas a monumentos, tarjas y excursiones a lugares históricos y recreativos en el territorio.	• Majagua, Lázaro López y Guayacanes	• octubre	• Integrantes del proyecto y los niños /as.
		Visita al Zoológico de Ciego de Ávila	• Ciego de Ávila	• diciembre	• Integrantes del proyecto y los niños /as.
4	Desarrollar y potenciar la formación laboral desde el hogar.	Talleres para la potenciación de habilidades para la vida independiente.	• Biblioteca Municipal. • Poblados alejados del municipio.	• noviembre	• Integrantes del proyecto, la familia y los niños/as.
5	Desarrollar habilidades manuales en el hogar	Taller: ¿Cómo desarrollar habilidades manuales desde el hogar?	• Biblioteca Municipal.	• noviembre	• Integrantes del proyecto y la familia.
6	Adquirir hábitos alimentarios y	Taller: ¿Cómo alimentarnos mejor?	• Biblioteca Municipal.	• enero	• Integrantes del proyecto, la

	nutricionales, acorde a nuestras necesidades.				familia, niños/as y especialistas de Salud
7	Desarrollar habilidades de arte culinario	Taller: Mis primeros pasos en la cocina	• Casa de uno de los integrantes del Proyecto	• enero	• Integrantes del proyecto y la familia.
8	Fomentar valores de responsabilidad y laboriosidad.	• Talleres de educación en valores. • Intercambio con combatientes, federadas, cederistas y trabajadores destacados.	• Biblioteca Municipal.	• febrero-marzo	• Integrantes del proyecto.
9	Potencializar el amor a la patria y la Historia Local	Análisis de películas o audiovisuales relacionadas con el tema.	• Biblioteca Municipal.	• marzo	• Integrantes del proyecto, la familia y los niños/as
		Visita a museos de la provincia y el territorio.	• Museo Prov de ciego y Museo municipal.	• abril	• Integrantes del proyecto, la familia, niños/as

10	Incentivar la práctica de ejercicios físicos.	Taller: Las actividades físicas y la práctica de deporte.	• Biblioteca Municipal.	• abril	• Integrantes del proyecto, la familia y especialistas del INDER
11	Realizar actividades deportivas en compañía de la familia.	Actividad deportiva (encuentros de futbol, quiquimbol, juegos de mesa, pelota)	• Estadio de béisbol del municipio	• mayo	• Integrantes del proyecto.
12	Incentivar el juego y las actividades lúdicas desde el hogar	Taller: Las actividades lúdicas. Su importancia desde el hogar.	• Biblioteca Municipal.	• mayo	• Integrantes del proyecto, la familia, niños/as
13	Interactuar con el software educativo y familiarizarse con las nuevas tecnologías.	Taller: El uso de las nuevas tecnologías (Computadoras, móviles, tablet). Ventajas y desventajas en los niños con NEE	• Joven Club de computación	• junio	• Integrantes del proyecto, la familia y los niños/as e Informático
14	Incentivar la práctica de ejercicios al	La recreación al aire libre. Sus beneficios.	• Combinado deportivo Nº 1	• junio	• Integrantes del proyecto, la

	aire libre.				familia y especialistas del INDER
15	Fomentar y orientar hacia una sexualidad responsable.	Taller: La sexualidad en niños/as con NEE. Principales preocupaciones en la familia.	• Biblioteca Municipal.	• junio	• Integrantes del proyecto, la familia y especialistas del CDO
16	Incentivar el amor por la naturaleza y el medio ambiente.	Excursión por el rio de Majagua. Su cuidado y conservación. Tarea de todos.	• Rio de Majagua	• julio	• Integrantes del proyecto, la familia, niños/as y especialistas del CITMA
		Viaje a la playa de Trinidad y sus entornos	• Playa Trinidad. • Cayo Coco	• agosto	• Integrantes del proyecto y niños/as
17	Desarrollar hábitos higiénicos y de cuidado personal.	Charlas y demostración de como cuidarnos de las enfermedades. Con énfasis en las respiratorias como es el caso de la Covid-19. Presentación de	• Biblioteca Municipal.	• agosto	• Integrantes del proyecto, la familia y especialistas de Salud

		materiales audiovisuales.			

III- Proceso de Evaluación.

Se desarrolló en tres momentos.

- **De diseño.** Después de elaborado el Proyecto, para evaluar si el mismo es viable o factible, si merece la pena su implementación.
- **De proceso.** Durante todo el proceso de ejecución para hacer todos los reajustes sobre la marcha y trazar nuevas acciones en caso de ser necesario.
- **De resultados.** Al finalizar el primer año del proyecto se evaluó la correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados hasta el momento.

Resultados alcanzados.

Para comprobar la efectividad de las acciones puestas en prácticas, se elaboraron y aplicaron: encuestas y entrevistas a las familias de los niños con NEE, así como algunas técnicas como es el caso del completamiento de frases, aplicada esta última en los niños con NEE.

De forma general se pudo constatar que se logró una mejor preparación de las familias para enfrentar desde el hogar, las dificultades que enfrentan a diario en el tratamiento a sus hijos y como es lógico se apreció un incremento de los conocimientos relacionados con las NEE de forma general. Fue un intercambio constante y permanente, donde ambos se retroalimentaban y esclarecían las posibles dudas que surgieron en el transcurso de las actividades realizadas.

La totalidad de los participantes, en particular las familias (100%), mostraron un cambio de mentalidad, al reconocer la importancia que tiene el tratamiento de estos temas con ellos y la comunidad. Todos coinciden en que son temas que debieron darse en etapas anteriores y centros por donde transitaron, pues garantiza una mejor formación y preparación tanto de los niños como de las familias. En cuanto a los conocimientos demostrado por las familias participantes, se pudo constatar que las familias en la medida que se fue avanzando en las

actividades diseñadas, las mismas se mostraban mucho más independientes e interesados en el tratamiento y desarrollo de la misma. Demostraron un incremento de la motivación, mostrándose mucho más seguros e independientes en las actividades que comúnmente realizaron en el hogar. A lo anterior se suma el acercamiento con más frecuencia a los especialistas que impartieron temas, en la búsqueda de soluciones, recomendaciones y orientaciones que le acercaran más a los problemas que enfrentan en sus hogares.

En cuanto al completamiento de frases aplicadas a los niños con NEE, se pudo concluir que el 100%, declara que le gustan las actividades que se realizan por el Proyecto. Que son atractivas y muy entretenidas. Que son variadas y muy diversas y que siempre terminan aprendiendo cosas nuevas y de importancia para su formación. Se muestra una mejoría en el accionar de los niños y se nota una mejor socialización entre ellos. Sobre todo, entre aquellos niños que se fueron incorporando al proyecto y que no poseen NEE. Aspecto este que para los autores resulta muy relevante, pues nunca fue el objetivo del proyecto, y, sin embargo, de manera espontanea esta relación magnifica, se fue generalizando en las actividades y se logró una empatía y un vínculo muy interesante entre ellos.

Por los resultados que se alcanzaron en el diagnostico final, y dado el criterio que tienen los participantes en este proyecto, los autores consideran que resultó efectiva su aplicación práctica, pues responde a las necesidades e intereses que tienen las familias en nuestro territorio. Constituyendo la misma un aporte importante para perfeccionar la preparación que en este sentido necesitan tanto las familias, como sus hijos. Sobre todo, si se desea una integración socio laboral activa y de manera independiente.

Conclusiones:

Se logró integrar al Proyecto, no solo los niños/as con NEE del territorio, sino también a niños, adolescentes y jóvenes sin necesidades educativas especiales, que decidieron integrarse al Proyecto, así como otros voluntarios de la comunidad.

Se alcanzó el reconocimiento social a estas personas, logrando que no se sintieran rechazados por la comunidad y por la sociedad en general.

Se logró sensibilizar y trabajar de manera conjunta con la familia y el acompañamiento que estos necesitan, para desde el hogar, instruirlos, educarlos y prepararlos para la vida adulta e independiente.

Se promovió en la comunidad la sensibilidad, valoración, responsabilidad y la importancia de la atención a personas con NEE.

Supervivencia y continuidad histórica de las expresiones más auténtica de nuestra cultura popular tradicional, manifestada en trabajos de danza, pintura y otras manifestaciones culturales ejecutados por esta población.

Se ampliaron los intereses sociales alentando su participación en diferentes grupos para multiplicar su experiencia personal, tales como comportarse en la vía correctamente, comportamiento ante desastres naturales, conocimiento de primeros auxilios, etc.

Incremento de la participación de la población en las diferentes actividades según sus gustos, intereses y motivaciones.

Bibliografía.

Alfonso, A. G. (1996). *Manual de familia. Aprendiendo a crecer Cáritas*. Cuba.

Castro, A. P. L. (2013). *Educación y sexualidad: familia, sexualidad y educación.* Editorial pueblo y educación; La Habana.

Castro, A. P. L. (2015). *Familia y escuela*. Editorial pueblo y educación; La Habana.

Colectivo de autores (1996). *Educación Especial. Sublime profesión de amor*. Playa, Cuba: Editorial Pueblo y Educación

Cunningham, C. y Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres.* Marcos de colaboración, M.E.C., Siglo XXI, Madrid.

Davis, M., Mckay, M. y Eshelman, E. R. (1988). *Técnicas de autocontrol emocional*, Madrid, Martínez Roca.

Gayle Morejón, A. y Cobas Ochoa. C. L (1999). *Atención a la diversidad del alumnado en el contexto escolar*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1985.

González, H. A. (1997). *Hacia una sexualidad responsable y feliz*. Editorial Pueblo y Educación; La Habana.

Hernández, C. N. (1979). *Normas de convivencia social*. Editorial Orbe; La Habana.

Leyva, T. O. y Hernández, M. R. (26 de abril de 2013). *Caritas cuba*. Artículo disponible en: www.caritas.org. En: https://www.ecured.cu/c%c3%a1ritas_cubana

Núñez, B. (2017). *Familia y discapacidad*. Editorial: Buenos Aires. Argentina.

Sorrentino, A. M. (1990). *Handicap y rehabilitación*. Barcelona, Paidós.

Acerca de los autores

Porvént Rovirosa Luisbel, profesor auxiliar y máster en Metodología de la Investigación Educativa, licenciado en las especialidades de Educación Especial y Construcción Civil. Labora en la Filial Universitaria Municipal en Majagua, perteneciente a la Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez". Coordinador de Proyectos de investigación y ha dedicado sus investigaciones al estudio de los niños con necesidades educativas especiales, específicamente en lo concerniente a la formación laboral de los mismos y su inserción socio laboral. Cuenta con varias publicaciones en revistas nacionales e internacionales referidas al tema, así como ha participado en varios eventos nacionales e internacionales como autor y ponente.

Palacio Griñan Eneida, profesora asistente y máster en Ciencias de la Educación, licenciado en Bibliotecología. Labora en la Filial Universitaria Municipal en Majagua, perteneciente a la Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez". Miembro de varios proyectos de investigación y ha dedicado sus investigaciones al estudio de los niños en la enseñanza primaria y especial, específicamente en lo concerniente al trabajo con los textos y la lecto escritura. Cuenta con varias publicaciones en revistas nacionales e internacionales referidas al tema, así como ha participado en varios eventos nacionales e internacionales como autor y ponente.

Vizcaíno Fernández Isabel, profesora asistente y máster en Ciencias de la Educación, licenciada en Educación Especial. Labora en la escuela especial "Capitán San Luis" del municipio Majagua, atendiendo a niños con discapacidad intelectual. Es además maestra ambulante y atiende a los niños y orienta a las familias en el hogar. Es coordinadora de este proyecto en el territorio por más de 13 años y ha dedicado sus investigaciones al trabajo con los textos y la lectura. Cuenta con varias publicaciones en revistas nacionales e internacionales referidas al tema, así como ha participado en varios eventos nacionales e internacionales como autor y ponente.

Violencia y clima escolar: valoración del programa PNCE en escuelas primarias de Sonora

Violence and school climate: evaluation of the PNCE program in primary schools in Sonora

José Ángel Vera Noriega[1]
José Luis Montoya Aguilar[2]
Jesús Tanori Quintana[3]

Resumen: El objetivo es evaluar el efecto de la implementación del PNCE en relación con el clima escolar y la percepción de violencia en primarias de Sonora. Se realizó la prueba t Student y una regresión logística, se encontró que el clima escolar se relaciona significativamente con el nivel de violencia escolar, el PNCE ejerce resultados significativos positivamente al ser aplicado.

Palabras clave: institución educativa. nivel básico, percepción de violencia, profesores.

Abstract: The objective is to assess the effect of the implementation of the PNCE on the school climate and the perception of violence in primaries of Sonora state. The t Student test and a logistic regression were performed, the school climate was found to be significantly related to the level of school violence, the PNCE exerts significant results positively when applied.

Keywords: educational institution, basic level, perception of violence, teachers.

Recepción: 19 de mayo de 2021

Aceptación: 28 de diciembre de 2021

Forma de citar: Vera, J.A., Montoya, J.L. y Tanori, J. (2021). Violencia y clima escolar: valoración del programa PNCE en escuelas primarias de Sonora. Voces de la educación 6(12), pp. 216-237.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C., email: avera@ciad.mx
[2] Instituto Tecnológico de Sonora, email: joseluismontoya025@gmail.com
[3] Instituto Tecnológico de Sonora, email: jesus.tanori@itson.edu.mx

Violencia y clima escolar: valoración del programa PNCE en escuelas primarias de Sonora

Introducción

La violencia en las instituciones educativas no es algo novedoso. Desde finales del siglo pasado se han realizado diversas investigaciones enfocadas en conocer sus determinantes, de qué manera afecta el contexto escolar y cómo prevenirla (Prieto, 2005; Pacheco-Salazar, 2018; Resset, 2016; Shapira-Lishchinsky y Rosenblatt; 2010; Tajasom y Ahmad, 2011).

La violencia escolar es considerada como un fenómeno de salud que ha afectado de manera mundial (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2014; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017). Alrededor de 246 millones de niños y jóvenes han sido víctimas de la violencia dentro y fuera de los planteles educativos y el 23% de estudiantes de primaria han sido víctimas de esta problemática alrededor de la escuela.

La violencia entre estudiantes afecta el desarrollo académico y psicosocial de los involucrados, por ejemplo, se reporta en las víctimas una pérdida del sentido de pertenencia a la escuela, trastornos emocionales e intentos de suicidio (Sapién-Zúñiga, et al., 2019).

La violencia escolar se entiende como "cualquier acto intencionado que cause daño dentro de la institución educativa o evento organizado por esta, pudiendo ser ejercida o padecida por cualquier miembro de la comunidad educativa" (Guerra et al., 2011, p. 2). Se clasifica según las formas en la que se manifiesta en violencia física, verbal y psicológica (Romera et al., 2011). Esta se puede presentar de múltiples formas y entre los distintos actores educativos: alumnos, maestros, prefectos, directivos, conserjes y padres de familia (García-Montañez y Ascencio-Martínez, 2015).

El problema de la socialización en las primarias

Las investigaciones de la violencia en el contexto escolar declaran que esta forma parte de un problema de socialización caracterizado por factores psicosociales (Chávez-González, 2017; Jurado-Montelongo, 2016; Postigo et al., 2013). La relación entre la socialización y la educación es algo que se ha estudiado desde hace tiempo, es por ello que existen indicadores

que abordan la socialización como parte de un aprendizaje en el uso de actitudes, valores y normas que llevan al estudiante a desarrollarse en el medio social (García-Peñalvo, 2016).

Valle-Barbosa, et al. (2019) mencionan que existe mayor prevalencia de violencia en estudiantes preadolescentes (9 a 13 años) e indican que un 41.9 % de alumnos reportan sufrir violencia dentro del plante, 44% de estudiantes ha participado en alguna riña al interior del plantel, 11% reporta haber robado algo dentro del plantel y un 14% menciona haber sido dañado física y psicológicamente por algún compañero (Díaz, 2012). De esta manera se afirma que existe un mayor porcentaje de estudiantes provenientes de entornos socialmente vulnerables que comúnmente se ven involucrados en situaciones de violencia.

Por su parte, Resset (2016) asegura que México en el 2014 se posicionó como el país con mayor incidencia de violencia en las escuelas primarias y secundarias, teniendo un efecto negativo en 18 millones 781 mil 875 alumnos, de manera que este fenómeno forma parte de las tantas formas de violencia presentes en el entorno escolar (López et, al., 2019; Olweus, 2007).

Los problemas de socialización surgen desde un entorno de aprendizaje donde las normas y reglas de convivencia logran influir de una manera positiva o negativa, de tal manera que las actitudes respecto a la violencia son acciones aprendidas. Es por ello, que el ser humano busca resolver situaciones por medio del aprendizaje por observación (Galindo-Rodríguez et al., 2017).

La socialización en la educación básica, específicamente en nivel primaria, es clave para un buen desarrollo al entrar en la adolescencia, sin embargo, la violencia percibida o ejercida es un obstáculo para una sana convivencia (Moreno-Sánchez y Márquez-Vázquez, 2016).

El papel de clima escolar en el contexto educativo.

Cornejo y Redondo (2001) definen el clima escolar como la percepción de los miembros de una institución educativa en relación con el ambiente en el cual se desarrollan (p. 6). Este es relevante para la sana convivencia, debido a que no solo promueve bienestar escolar, sino que también promueve una cultura de paz y difusión de valores sociales (Milicic, 2001; UNESCO, 2017; Treviño et al,, 2012).

Existen estudios que asocian en clima escolar con la violencia dentro de los planteles educativos (Cardozo, 2020; Herrera-Mendoza y Rico, 2015). Estos mencionan que un ambiente escolar adecuado propicia una buena calidad en el entorno de aprendizaje (Campos-Ancalle, 2020). Por otra parte, la presencia de un clima poco favorable resulta en consecuencias como la violencia dentro del plantel educativo que afectan la calidad en el aprendizaje del estudiante (Cook, et al., 2010).

El clima de cada plantel es producto de su convivencia escolar (Leria-Dulčić y Salgado-Roa, 2019). La existencia de relaciones interpersonales positivas amplia las oportunidades de desarrollo social, emocional y aprendizaje (Martínez, Robles, Utria y Amar, 2014).

El clima escolar tiene un afecto en la relación entre pares. Según una investigación llevada a cabo en México, alrededor del 25 % de los estudiantes de educación básica que participaron resultaron ser parte del grupo de víctimas y/o agresores en alguna situación de violencia en el plantel; por otro lado, un 47 % menciona que la relación con los profesores y sus compañeros es un factor determinante en dichas situaciones (Haro-Solís y García-Cabrero, 2014).

Programas preventivos y su efecto en la violencia y el clima escolar.

La efectividad de los programas se realiza a través de evaluaciones cuyo propósito consiste en realizar análisis sistemáticos objetivos de dichas intervenciones, así como acciones de tipo federal, intervenciones y políticas públicas, encaminadas a resolver y evaluar la eficacia y pertinencia de sus propósitos (Cardoso, et al., 2009; Yang y Salmivalli, 2015).

La evaluación sirve para conocer los resultados referentes al impacto de programas sobre aquellas personas a quienes se destina (Krishna, 2018). Esta tarea evaluativa no solo incumbe al sector gubernamental, sino también al sector académico-científico en ciencias sociales, esto por las posibles repercusiones e impacto del sector directamente favorecido (Ayala-Carrillo, 2015; García-Montañez y Ascencio-Martínez, 2015)

De acuerdo con algunos autores (Wang et al., 2015; Zhang et al., 2017) existen algunas similitudes entre los diseños de investigación para evaluar un programa como, por ejemplo: contar con más de una medición o incluir un grupo control para establecer

comparaciones. De esta manera realizar una evaluación sistemática y objetiva que mida los efectos que las estrategias, materiales y acciones tienen en las variables que pretenden impactar por medio de este tipo de diseño.

En Europa se han reportado diferentes estudios (Debarbieux y Blaya; 2010; Rey y Ortega, 2011; Romero, 2007) enfocados en probar la efectividad de distintos programas, tal es el caso del Programa Educativo Para la Prevención del Maltrato Entre Escolares en Andalucía, Guía de Supervisión de las Relaciones de Convivencia y Disciplina en los Centros en Asturias y El Plan Aragonés de Convivencia. Estas intervenciones fueron probadas por medio de un enfoque de investigación-acción, aplicándose mediante cuestionarios y encuestas administradas indicando que las agresiones disminuyeron considerablemente.

En Finlandia se ha replicado una intervención que fue elaborada en una universidad (University of Turko); su nombre es KIVA, este programa hace énfasis en los actores que participan en la violencia y centra su atención en tratar que los observadores sean los que detengan el acoso. En una evaluación de prueba-post-prueba se ha encontrado efectividad en la disminución de la violencia y el bullying en un 36 %, así mismo se encontró que es posible mejorar las estrategias de dicha intervención y aplicarse en otros contextos (Yang y Salmivalli, 2015).

Programa Nacional de Convivencia Escolar en México (PNCE)

En México, una de las iniciativas gubernamentales con gran amplitud para combatir la problemática de la violencia en los planteles de educación básica, fue el Programa Nacional de Escuela Segura (Reyes-Angona et al., 2018). En su evaluación logró probar su efectividad y eficacia en la disminución del acoso escolar, sin embargo, una de sus deficiencias fue dejar de lado la promoción de una sana convivencia.

Desde el año del 2016, en la educación básica en México, surge el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Este programa tiene como objetivo básico favorecer la creación de un ambiente de convivencia armónica y pacífica para evitar un contexto de violencia escolar en escuelas públicas de educación primaria, creando así condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar (Secretaria de Educación Pública [SEP]. 2016a).

El PNCE involucra a toda la comunidad escolar. En nivel primaria consiste en la impartición de talleres, por parte de docentes, sobre autoestima y regulación de emociones, así como orientación para establecer el dialogo, seguir reglas y acuerdos. Aquí también se explora el papel de la familia en diferentes ámbitos del desarrollo. Para los niveles de quinto y sexto grado se exploran a profundidad los ejes de formación y el manejo y resolución de conflictos poniendo mayor énfasis en la dinámica de las relaciones entre pares (SEP, 2015). El tiempo de duración del programa en general es de tres meses con 12 sesiones de 50 minutos, impartidos por un profesor o profesora, que usualmente es el docente o tutor de cada grupo, donde los temas son diferentes según el grado y cada tema se investiga por el grupo, se planea y se organiza el producto final a presentar en una feria de la convivencia.

En 2018 se realizó en una evaluación del PNCE de manera virtual, esto a partir de una muestra de 4,998 docentes de 29 estados del país por medio de un instrumento encargado de medir el clima escolar y otro para medir la percepción de convivencia, de esta manera se encontró una mejora en el clima, así como una mayor percepción de los docentes acerca de una sana convivencia (SEP, 2016b). Tras esta aplicación se encontró que los estudiantes y docentes reconocen el beneficio de este tipo de intervenciones y las mejoras que se pueden implementar. Por lo tanto, es necesario aplicar una evaluación donde se involucre a todos los actores educativos (Chaparro, et al., 2019).

Es imprescindible implementar y dar seguimiento a programas como el PNCE, ya que resulta de vital importancia para lograr los propósitos nacionales para garantizar el desarrollo integral de niños y adolescentes (Freedman, 2018).

Contextualización del problema

La problemática de la violencia escolar y el cómo combatirla es y será uno de los grandes temas a abordar de la investigación educativa. Tanto en Europa como en Estados Unidos se han consolidado estudios enfocados en la evaluación de iniciativas y programas encargados hacerle frente a la violencia en los planteles educativos (Gómez-Mármol, et al., 2017). En México estos estudios son escasos (Chaparro, et al.,2019; Reyes-Angona et al, 2018; Pérez, et al., 2019) debido a que estas intervenciones dependen de apoyo gubernamental y solo son llevadas a cabo mientras no haya cambio de administración federal, no llegando a ser consolidadas como para ser evaluadas y analizar su posible efectividad (Ligero, 2016).

El presente estudio surge de la necesidad y de las limitantes para la evaluación de programas de intervención en México (Cerda, et al., 2019; Chaparro et al, 2019; Pérez et al, 2019), con el cual se espera generar un aporte al conocimiento, pues a pesar de la evidencia empírica que existe sobre la influencia del clima escolar, sobre los niveles de violencia, los estudios que relacionan estos constructos son escasos (Bravo-Sanzana et al., 2017; Chávez-González, 2017). De forma particular, en el estudio se evalúa el efecto del PNCE en el clima escolar en escuelas primarias públicas de Sonora, México, sin embargo, se busca conocer más acerca del problema de la violencia como obstáculo de la sana convivencia escolar en las escuelas primarias. Este estudio se focaliza en fortalecer la evidencia de implementar programas e iniciativas dirigidas a mejorar el clima escolar, la convivencia y el nivel de violencia en las escuelas primarias.

Es importante reconocer que la violencia es un problema vigente, un factor de riesgo que puede derivar en la presencia de trastornos de conducta y/o psicológicos detonando el aumento de problemas de salud, los cuales son causantes de afectaciones en el aprendizaje y deterioran la calidad de la educación. Todo lo descrito evidencia un entorno social poco favorable para el buen desarrollo del proceso educativo (Pacheco-Salazar, 2018; Shapira-Lishchinsky y Rosenblatt; 2010), de esto deriva el propósito de esta investigación: evaluar el efecto de la implementación del PNCE en relación con el clima escolar y la percepción de violencia en primarias de Sonora.

MÉTODO

El presente estudio expone un diseño pre experimental (pre y postprueba) de un solo grupo. En este caso, se evaluó antes de la implementación de un programa nacional para combatir las agresiones dentro y fuera de las escuelas, para después administrar una prueba para medir los efectos de la implementación (Gall et al., 2007). Este tipo de diseños analiza una sola variable, no hay un control de variables y no existe la manipulación de la variable independiente, por lo tanto, este diseño funciona como ensayo para experimentos con mayor rigidez (Labrador et al., 2006; Olmos-Migueláñez et al., 2018).

Participantes

La población del estudio corresponde a estudiantes de primaria del Estado de Sonora. Algunos de los criterios para seleccionar a los participantes, según el Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2019) son: que la escuela de educación básica corresponda al subsistema público, excluyendo a las de tipo multigrado y comunitaria; la escuela se ubique en un sector con reportes e incidencias de violencia: violencia intrafamiliar, omisión de cuidados, negligencia, abuso físico, psicológico, sexual, drogadicción e incumplimiento de obligaciones. Para ello se analizaron estadísticas de incidencias de reportes de violencia, datos proporcionados por el mismo organismo.

Se seleccionaron 3164 estudiantes de quinto y sexto grado de 89 escuelas primarias públicas del Estado de Sonora, de esta muestra se seleccionaron de manera intencional aquellos estudiantes que perciben violencia y aquellos que no la perciben con la finalidad de realizar un análisis de regresión logística y determinar cuánto predicen las dimensiones del clima escolar a la percepción de violencia antes y después. De esta manera resultaron 1884 estudiantes que si perciben violencia (58.3%) y 1320 estudiantes que no perciben violencia (41.7%), pertenecientes a escuelas de seis municipios (Nogales 15.8%, Caborca 11.9%, Hermosillo 26.9 %, Cajeme13.7 %, Guaymas 14.1% y Navojoa 17.5%). Del total 1517 fueron hombres (47.9%) y 1647 mujeres (52.1%).

Instrumentos

Violencia escolar.

La Escala General de Violencia fue la escala seleccionada para aplicarse, la cual evalúa el nivel general de percepción de violencia dentro de las instituciones académicas y la vida escolar (González et al., 2017). La pregunta que se utiliza como indicador general es la siguiente: ¿Cuál crees que es el nivel de violencia en tu escuela? Esto entre alumnos, maestros, de alumnos a maestros y entre otras personas involucradas en la vida académica. Se le pide que responda en una escala tipo Likert que va de muy bajo a muy alto, con cinco puntos a cada oración (Muy bajo =1, Bajo =2, regular =3, Alto =4 y Muy alto =5). Presenta un alfa de Cronbach de .74. La validez de constructo se realizó por medio del análisis factorial con solución de componentes principales y rotación Varimax. Aquí se constató que el

instrumento es una solución unidimensional que tiene una varianza explicada del 56%. Se realizó un análisis confirmatorio resultandos significativos los pesos factoriales; además, se obtuvieron covarianzas significativas de mediana intensidad. Se verifico el ajuste del modelo resultando indicadores de ajuste aceptables (X2 = 3.2, gl = 1, p = .000; SRMR = .05; AGFI = .99; CFI = .99; RMSEA = .03 IC 90 [.017-.048]).

Clima escolar: Se utilizó la Escala de Clima Escolar que consta de 24 reactivos (Caso et al., 2011) con opciones de respuesta tipo Likert (1 = *nunca*, 2 = *casi nunca*, 3 = *a veces*, 4 = *casi siempre* y 5 = *siempre*). Los ítems se agruparon en cinco dimensiones: relación entre alumnos (*ejemplo: "*En esta escuela los alumnos nos llevamos bien"), relación alumno-profesor *(ejemplo: "*Los alumnos de esta escuela confiamos en nuestros profesores"), disciplina en el plantel *(ejemplo*: "En esta escuela exigen cumplir reglas de lo que debemos y no debemos hacer"), condiciones físicas del plantel *(ejemplo*: "Los baños de mi escuela están limpios"), y violencia dentro del plantel *(ejemplo*: "He recibido amenazas de algún estudiante de esta escuela"). Esto presentó un alfa de .85, donde se realizó un análisis factorial exploratorio por componentes principales con rotación oblimin obteniendo una varianza explicada de 49.6%. Se realizó también un análisis confirmatorio con el método de estimación de máxima verosimilitud, donde los pesos factoriales de los reactivos resultaron significativos se obtuvieron covarianzas significativas de baja intensidad entre los distintos factores. Se verificó el ajuste del modelo de cinco dimensiones de la escala para medir clima escolar en adolescentes, resultando indicadores de ajuste aceptables (X2 = 182.32, gl = 93, p = .000; SRMR = .03; AGFI = .98; CFI = .98; RMSEA = .03 IC 90 [.033-.038]).

Procedimiento

En una primera fase de la investigación (preprueba) se realizaron las siguientes actividades: se solicitaron los permisos y autorizaciones en las escuelas seleccionadas, se organizó el trabajo de campo de la aplicación de los cuestionarios dirigidos a estudiantes y se conformó la base de datos correspondiente a esta esta etapa, donde el consentimiento informado consistió en invitar tanto a padres y estudiantes a participar en el levantamiento de los datos, firmando un documento donde aceptaban colaborar sin recibir remuneración económica u otros beneficios y afirmaban haber sido notificados de los objetivos de la investigación. Posteriormente se acudió otro día al plantel para retomar los consentimientos

informados y dar paso con la aplicación de los cuestionarios los cuales fueron aplicados en el salón de clases.

En la segunda fase del estudio correspondiente a la implementación del PNCE en las escuelas participantes, para primarias se incorpora un libro para cada grado con 24 lecciones y es el profesor quien lo desarrollará en los espacios curriculares que la escuela disponga. En esta última fase (posprueba) se aplicarán nuevamente los cuestionarios utilizados en la primera fase con la finalidad de comparar los resultados obtenidos luego de la intervención.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se realizaron análisis estadísticos para calcular frecuencias, medias y desviaciones estándar de las variables involucradas en el estudio, además de una prueba *t* Student para datos relacionados y, finalmente, se realizó una regresión logística para saber cuánto predicen las dimensiones del clima escolar a la percepción de violencia antes y después, además, se establece que la variable clima escolar produce cambios directos con la percepción de violencia en el contexto escolar, para ello, se utilizó el software SPSS versión 25.

RESULTADOS

Para los resultados de este estudio, primeramente, se realizó un análisis descriptivo de las variables, se obtuvieron las medias, desviaciones estándar, la asimetría y la curtosis.

Primero se realizó un análisis descriptivo de la percepción de violencia, donde se encontró que la media más alta se muestra en la violencia percibida entre los alumnos, mientras que la violencia expresada entre los maestros presenta la media más baja. Asimismo, en el análisis de la posprueba se puede observar una disminución en las medias, por lo tanto, una disminución en la percepción de violencia. Posteriormente se llevó acabo una prueba *t de Student* para muestras relacionadas y en este caso se compararon los promedios de los niveles de percepción de violencia, indicando deferencias en todos los niveles. Además, el tamaño del efecto de las diferencias a través de la prueba de *d* Cohen's, son de un nivel medio con excepción del nivel de violencia de alumnos a maestros que presenta un nivel grande (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Resultados de la comparación pre y posprueba de la percepción de violencia percibida con el inventario de violencia escolar.

Dimensión del clima escolar	Preprueba		Posprueba		*gl*	*t*	*p*	Cohen's *d*
	M	*DE*	*M*	*DE*				
Nivel de violencia entre alumnos	2.63	1.08	2.38	0.98	3164	11.05	.000	0.24
Nivel de violencia entre maestros.	1.45	0.92	1.30	0.69	3164	7.93	.000	0.18
Nivel de violencia entre alumnos a maestros.	1.73	1.00	1.58	0.85	3164	7.24	.000	0.66
Nivel de violencia entre maestros hacia alumno.	1.59	0.98	1.44	0.80	3164	7.36	.000	0.16
Nivel de violencia entre otras personas de la esc.	2.14	1.21	1.55	0.91	3164	23.3	.000	0.55

Fuente: Construcción personal a partir de base de datos.

En este estudio también se realizó un análisis descriptivo del clima escolar, donde se puede apreciar en la preprueba que la media más alta se muestra en la dimensión de Relación alumnos-profesor, mientras que la media más baja se ve reflejada en la dimensión Violencia en el plantel. Posteriormente, en el análisis del posprueba, se observa que no hubo un cambio significativo en las medias, debido a que se aprecia un cambio mínimo en la distribución de las medias de las dimensiones del clima escolar, después de esto se realizó una prueba *t de Student* para muestras relacionadas, y en este caso se compararon los promedios de las dimensiones de clima escolar: Relación entre alumno y profesor, Relación entre alumnos, Violencia en el plantel, Condiciones físicas del plantel y Disciplina escolar. Al momento de comparar las medias del pre- y posprueba, en todas las dimensiones de clima escolar existen diferencias. Además, como puede observarse, el tamaño del efecto de las diferencias a través de la prueba de *d* Cohen's, son de un nivel medio-grande con excepción de la dimensión de violencia en el plantel, por lo que se cumple con el criterio para afirmar que la diferencia entre las medias de los grupos no es falsa (Cárdenas y Arancibia, 2014) (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Resultados de la comparación pre y posprueba de la percepción de clima escolar.

Dimensión del clima escolar	Preprueba		Posprueba		*gl*	*t*	*p*	Cohen's *d*
	M	*DE*	*M*	*DE*				
Relación alumno-profesor	4.15	0.80	4.15	0.79	3164	-0.92	.927	0.37
Relación entre alumnos	3.28	0.86	3.45	0.82	3164	-9.56	.000	0.87
Violencia en el plantel	2.07	1.02	1.96	0.95	3164	5.40	.000	0.20
Condiciones físicas del plantel	4.09	0.87	4.05	0.82	3164	2.48	.013	0.94
Disciplina escolar	3.98	0.82	3.92	0.80	3164	3.42	.001	0.49

Fuente: Construcción personal a partir de base de datos.

Regresión Logística

Se realizaron correlaciones Rho Spearman entre las dimensiones de clima escolar con la percepción de violencia general, debido a que seleccionaron dos variables continuas, generando una variable ficticia sobre aquellos estudiantes que perciben violencia y los que no la perciben, Esto, como paso previo para la regresión logística, de esta manera se muestran asociaciones significativas en todas los factores del clima escolar con la percepción de violencia indicando que todas presentan un nivel medio alto (ver Tabla 3).

Tabla 3

Resultados de la correlación de Rho Spearman entre el clima escolar y la percepción de violencia

	1	2	3	4	5	6
1. Relación alumno-profesor	-					
2. Relación entre alumnos	.46**	-				
3. Violencia en el plantel	-.18**	-.23**	-			
4. Condiciones físicas del plantel	.47**	.36**	-.20**	-		
5. Disciplina escolar	.49**	.35**	-.13**	.41**	-	
6. Percepción de violencia general	-.36**	-.37**	.32**	-.31**	-.24**	-

***** $p < .05$. ** $p < .001$.

Fuente: Construcción personal.

Se realizó el análisis de regresión logística para saber cuánto predicen las dimensiones del clima escolar a la percepción de violencia antes y después, así mismo, dar respuesta a la pregunta de investigación considerando que el clima escolar produce cambios directos con la percepción de violencia en el contexto escolar. El modelo que integran las dimensiones del clima escolar explica un R^2 .26. La prueba de Hosmer-Lemeshow (X^2 = 17.43; *gl* =8; *p*= .030) se puede observar que existen un aumento en el porcentaje de las dimensiones de Condiciones físicas del plantel y Diciplina escolar, indicando un alto nivel de pertenencia al grupo de percepción de violencia (ver Tabla 4).

Tabla 4

Resultados de la regresión logística entre los niveles de violencia percibido y las dimensiones del clima escolar.

Variable	*B*	SE	OR	95% CI	Estadístico de Wald	*P*
Relación alumno-profesor	-.147	.020	.86	[0.82-0.89]	51.868	.000
Relación entre alumnos	-.166	.019	.84	[0.81-0.87]	78.554	.000
Condiciones físicas del plantel	-.082	.018	.92	[0.88-0.95]	19.826	.000
Disciplina escolar	.139	.014	1.15	[1.11-1.18]	94.101	.000

Fuente: Construcción personal a partir dela base de datos.

Finalmente, el grupo de variables pertenecientes al Clima escolar permite clasificar correctamente el 67.6 % de los alumnos que perciben violencia en el plantel educativo, porcentaje cercano a 70% que indica un porcentaje aceptable al momento de establecer grupos ficticios. De esta manera, el nivel de correctitud es mayor para los alumnos que perciben violencia que a los alumnos que no la perciben**.**

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como propósito evaluar el efecto de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE en relación con el clima escolar y la percepción de violencia en primarias de Sonora, de los resultados obtenidos se puede

comprobar la hipótesis planteada la cual establece que la variable Clima escolar produce cambios directos en la percepción de violencia en el contexto escolar.

Con respecto a la relación entre el clima escolar y la percepción de violencia se ha encontrado que está relacionado en la manera de percibir la violencia en los planteles educativos, existen algunos estudios que demuestran la relación entre ambas variables (Cardozo, 2020; Gázquez et al., 2011; Herrera-Mendoza y Rico, 2015). De igual manera, mencionan que si existe un clima escolar favorable esto se verá reflejado en un nivel bajo de violencia, por el contrario, si se presenta un clima escolar desfavorable el nivel de violencia será alto (Aron y Milicic, 2000; Moreno et al., 2011). El clima escolar es una parte importante en el desarrollo de una sana convivencia, es por ello que la existencia de elementos que fomenten buenas relaciones tanto entre pares, profesores y demás actores educativos lograra que se perciba un ambiente de menor violencia. (Cárdaba-García et al., 2020).

En relación con la percepción de violencia escolar, diversas investigaciones (Andrades-Moya, 2020; Baquedano y Echeverría, 2013; Calderón et al., 2018; Garza De La Vega, 2020;) demuestran que la violencia ejercida entre pares es el tipo de violencia que se percibe en mayor escala, indicando que la violencia donde se involucra el profesor se presenta en menor incidencia.

La problemática de la violencia en los planteles educativos ha dado pie a un *Conflicto escolar* (Gómez y Zurita, 2013; Veenstra et al.,2014), el cual se ha generado debido a diferentes factores, tales como el no implantar valores educativos y familiares en casa, la ausencia de la educación en el hogar, la normalización de las agresiones por los medios digitales dando origen a que las agresiones sean percibidas como una manera natural de relacionarse entre los pares.

En relación con el PNCE, los resultados muestran una efectividad de su aplicación, el cual busca promover la creación de un ambiente de convivencia armónica y pacífica en el contexto escolar con la intención de prevenir situaciones de acoso.Se muestra una relación significativa de la percepción de violencia y una mejora en la percepción de su convivencia. En su evaluación anterior (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2017). El programa indicó que debería mejorar la forma de implementación y el seguimiento, debido a que las estrategias planteadas no dieron el

resultado esperado. Este estudio permite reforzar lo reportado en anteriores evaluaciones, si bien se ve reflejado un resultado favorable acorde a los objetivos del programa, se sigue presentando las observaciones referentes a su implementación indicando un área de oportunidad para su mejora.

Este estudio permitió explorar la relación entre la percepción de violencia con el clima escolar a través de la evaluación del PNCE. Asimismo, permite reforzar futuras investigaciones que relacionen ambos constructos. Los resultados confirman de manera congruente la hipótesis planteada indicando que la existencia de un clima escolar favorable refleja menor nivel de violencia percibida en el plantel escolar.

Limitaciones

La presente investigación presentó algunas limitaciones. La primera de ellas se muestra en el diseño, ya que presenta un diseño de tipo preexperimental y este no permite establecer relaciones causales entre las variables, es por tal, que una estrategia para evaluar de manera contundente el programa sería realizar análisis con un diseño estricto en el control de variables y el uso de grupos control (García-Montalvo, 2013). Se sugiere en futuras investigaciones realizar diseños experimentales y longitudinales, debido a que este tipo de diseño presenta mayor grado de validez y son ideales para probar la eficacia y efectividad de las intervenciones (Zurita-Cruz etal., 2018). Existen otras variables del contexto escolar, además de las analizadas, que toma en cuenta el PNCE, las cuales, si se toman en cuenta para un análisis completo, podrían aportar resultados novedosos.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permitieron resaltar la importancia de llevar a cabo estrategias de intervención para combatir los problemas de violencia y acoso escolar en los planteles y de esta manera analizar las posibles causas del porqué se diferencian los niveles de violencia y clima escolar en los diferentes municipios, esto con la finalidad de conocer con más profundidad la metodología utilizada en las escuelas de estos lugares y retroalimentar el currículum del programa y su operatividad.

Se recomienda, para la organización del PNCE, la inclusión de acciones focalizadas para situaciones de violencia escolar, debido a que solamente se ubican en un nivel de

promoción y sensibilización, pero es necesario incluir acciones para solucionar y dar seguimiento a problemas que se presentan en las escuelas. También se sugiere a intervenir en variables asociadas a la convivencia y relacionar a profesores y demás actores, donde se analicen todos los niveles educativos en los que se lleva a cabo aplicación del PNCE o de futuros programas.

Referencias

Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en América Latina: una revisión de la literatura. *Revista Electrónica Educare*, *24*(2), 1-23. https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17

Arón, A. y Milicic, N. (2000). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento.* Andrés Bello.

Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, *11* (4), 493-509. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596036

Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2019). *BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2018.* http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Analisis

Baquedano, C. y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: Experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, *12*(1), 139-160. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-210

Bravo-Sanzana, M., Salvo, S., & Mieres-Chacaltanal, M. (2017). El clima social escolar en el logro de aprendizajes y el desarrollo integral, ¿cómo afecta a la salud mental de los niños y niñas? *Salud Pública de México*, 58 (6), 597-599. https://doi.org/10.21149/spm.v58i6.7913

Calderón, N., Vera, J. y Llano, O. (2018). La violencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes de una escuela secundaria de Sonora, México. *Paideia, Revista de educación*. *62* (2), 107-125. https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/23934

Campos-Ancalle, M (2020). Clima escolar y Libertad de Expresión en Adolescentes. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, *18*(1), 214-243. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612020000100009&lng=es&tlng=es.

Cárdaba-García, R., Ovejero-de Pablo, M. y Soto-Cámara, R. (2020). Percepción del clima social en el aula por estudiantes de enfermería de tres facultades españolas. *Enfermería Universitaria*, *17*(1). https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.645.

Cárdenas, C. y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G. Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en *psicología, Salud y Sociedad*, *5*(2), 210-224. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742475006

Cardoso, E., Ramos-Mendoza, J. y Tejeida, R. (2009). Evaluación de programas educativos desde la perspectiva de los sistemas suaves: Propuesta metodológica. *Revista Universidad EAFIT*, *45*(155), 30-44. http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21518651003

Cardozo, G. (2020). Incidencia del clima familiar y escolar en la conducta de ciberacoso: Estudio con adolescentes de Córdoba (Argentina). *Revista Iberoamericana De Psicología*, *13*(1). https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1629.

Caso, J., Chaparro, A., Díaz, C. y Urías, E. (2011). Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la Estrategia Evaluativa Integral 2010: Factores Asociados al Aprendizaje. *UEE Reporte Técnico 11 - 002*. México: Universidad Autónoma de Baja California. http://uee.ens.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2011/UEERT11-002.pdf

Cerda G., Pérez C., Elipe, P., Casad, A. y Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista Psicodidáctica*, *24*(1),46–52. https//doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001.

Chaparro, A., Mora, N. y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas, 18*(1), 1-15. https//doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489.

Chávez-González, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el Altiplano mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *22*(74), 813-835. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300813&lng=es&tlng=es.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [México]. (2017*). Evaluación de diseño de Programa Nacional de Convivencia Escolar. México, D. F.:* CONEVAL. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/234137/InformeFinal_S271.pdf

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytical investigation. [Predictores de acoso y victimización en la infancia y la adolescencia: una investigación meta-analítica], *Quarterly School Psychology, 25*(2), 65-83. https//doi.org/10.1037/a00 20149.

Cornejo, R. y Redondo, M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década, CIDPA Viña del Mar, 15*(1), 11-52. https://www.semanticscholar.org/paper/el-clima-escolar-percibido

Debarbieux, E. y Blaya, C. (2010). Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 355-383). Alianza Editorial.

Díaz, Y. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Psicología,12*(1), 1–11. https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/bullying-acoso-escolar-elementos-de-identificacion-perfil-psicologico-y-consecuencias-en-alumnos-de-educacion-basica-y-media.

Freedman, S (2018). Forgiveness as an educational goal with at-risk. *Journal of Moral Education, 3* (1), 342-367. https//doi.org/10.1080/03057240.2017.1399869.

Galindo-Rodríguez, L., Silva-Victoria, H., Serrano, V., Rocha-Hernández, E., y Galguera-Rosales, R. (2017). Aprendizaje por observación de interacciones didácticas de ilustración y retroalimentación. *Interacciones, 3*(3), 131-140. https://doi.org/10.24016/2017.v3n3.71

Gall, Gall y Borg (2007). *Educational Research: An Introduction (8ª ed.).* Pearson.

García-Montalvo, J. (2013). Evaluación de la eficacia de las intervenciones educativas y transparencia: La importancia de los experimentos aleatorizados. *Revista del Consejo Escolar del Estado, Trasparencia y Mejora de la Educación. 2*(3), 75-82. http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n3art_jose_garcia_montalvo.pdf

García-Montañez, M., y Ascencio-Martínez, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 17* (2), 9-38. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002

García-Peñalvo, F. J. (2016). La socialización como proceso clave en la gestión del conocimiento. *Education in the Knowledge Society, 17*(2), 7-14. http://dx.doi.org/10.14201/eks2016172714

Garza De La Vega, D. (2020). Análisis conflictual de la violencia generada en las aulas de educación elemental en México. *Justicia*, *25*(37). https://doi.org/10.17081/just.25.37.3457

Gázquez, J., Pérez, C. y Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica, 16*(1), 39-58. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17517217003.

Gómez, A., y Zurita, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlán, A., y Spitzer, C. (Ed.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*,183-222. ANUIESCOMIE.

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B.J., Molina-Saorín, J. y Bazaco, M. J. (2017). Violencia escolar y autoimagen en adolescentes de la región de Murcia (España). *Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 17*(68),677-692. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=542/54254647007.

González, E., Peña, M. y Vera, J. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Revista electrónica de investigación en psicología educativa.15*(1), 224-239. http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1120.

Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J., Castro, L., y Vargas, J. (2011). Violencia Escolar en Estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, *2*(1), 75-98. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403004

Haro-Solís, I., y García-Cabrero, B. (2014). Variables emocionales y socio morales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de Psicología*, *32* (1), 15-23. https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php

Herrera-Mendoza, K., y Rico, R. (2015). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios. 12*(10),156-652. https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311

Jurado-Montelongo, M. (2016). La situación, evolución y composición de las familias vulnerables y su socialización primaria en Matamoros, Tamaulipas. *Región y sociedad*, *28*(65), 81-108. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1870-39252016000100081&lng=es&tlng=es.

Krishna, P. (2018) A review of the non-equivalent control group design after the test only. *Nurse Researcher*. *2* (1) 21-34. https//doi.org/10.7748/nr.2018.e1582.

Labrador, F.J., Fernández, M.R. y Rincón, P.P. (2006). "Eficacia de un programa de intervención individual y breve para el trastorno por estrés postraumático en mujeres

víctimas de violencia doméstica*". International Journal of Clinical and Health Psychology, 6,* 527-547. https://www.siicsalud.com/dato/experto.php/124347.

Leria-Dulčić, F. y Salgado-Roa, J (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, *43*(1), 2215-2644. https//doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30019.

Ligero, J. A. (2016). Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa en la evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos En Martínez-Nogueira, R (Ed) *La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos* (pp. 49-110). Corporación Andina de Fomento.

López, V., Ascorra, P., Litichever, L, y Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas*, *18*(1), 1-8. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1608

Martínez, M., Robles, C., Utria, L. y Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, *31(1),* 133-160. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=.

Milicic, N (2001). *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. LOM Ediciones. http://www.canoalibros.com/pdfNovedadesCreador.php

Moreno, C., Díaz, A., Cueva, C y Bravo, I., (2011). Clima escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista electrónica de Psicología Iztacala, 14,* (3). http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/27647.

Moreno-Sánchez, E. y Márquez-Vázquez, C. (2016). Determinantes implicados en la construcción de la violencia de género. El caso de las escuelas primarias en una provincia de España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24*(6). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2132.

Olmos-Migueláñez, S., Torrecilla-Sánchez, E., y Rodríguez-Conde, M. (2018). Efectividad de un programa de mejora de competencias profesionales en resolución de conflictos. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28*(3), 25-42. https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21617.

Olweus, D. (2007). Problemas de intimidación / víctima entre escolares: hechos básicos y efectos de un programa de intervención escolar. En D. Pepler y Rubin (Eds.), *El desarrollo y tratamiento de la agresión infantil* (pp.78-98).Lawrence Erlbaum Associates.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Equipo Innovemos, c/o UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_spa

Organización Mundial de la Salud (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia*. Geneva: OMS. https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145089/1/WHO_NMH_NVI_14.2_spa.pdf

Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 20(1), 112-121.

Pérez, Y., Pineda, P., y Quintero, I. (2019). Propuesta de evaluación del Programa Nacional de Convivencia Escolar en una escuela primaria de Actopan. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, *2*(3), 134-140. http://remca.umet.edu.ec/index.php/ REMCA.

Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordoñez, A. (2013). Propuestas teóricas en la investigación del bullying: una revisión. *Anales de Psicología*, *29*(2), 413-425. https//doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251.

Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(27), 1005-1026. http://www.fisac.org.mx/violencia%20escolar%20y%20vida%20cotidiana%20en%20la%20escuela%20secundaria.pdf

Resett, S. (2016). Una caracterización del acoso escolar en la adolescencia: quiénes, cómo y dónde se agrede. Perspectivas En Psicología: *Revista De Psicología Y Ciencias Afines, 13*(1), 11-20. https://www.redalyc.org/journal/4835/483551471003/html/

Rey, R. y Ortega, R. (2011). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 11*(41), 133-145. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404109

Reyes-Angona S., Gudiño-Paredes, S. y Fernández-Cárdenas, J. M. (2018). Violencia escolar en Michoacán y Nuevo León, un diagnóstico situado para promover escuelas seguras en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 40*(2), 46-58. http://dx.doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1548.

Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores Asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Intervención Psicosocial, 20*(2), 161-170. https://www.redalyc.org/pdf/1798/179819285004.pdf

Romero, M. (2007). Violencia de género en las relaciones de pareja. Un estudio de caso. *Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.* http://www.cubaenergia.cu/genero/teoria/t48.pdf

Sapién-Zúñiga, L., Ledezma-Rivas, P. y Ramos-Trevizo, J. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa, 4*(2), 1349-1360. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369.

Secretaría de Educación Pública (2015). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Diagnóstico ampliado.* http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50173/Diagno_stico_Ampliado.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2016a). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Documento base. México: DF. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414833/Documento_base_del_Programa_Nacional_de_Convivencia_Escolar_para_Autonom_a_Curricular_ciclo_2018_final.docxlo.pdf

Secretaría de Educación Pública (2016b). *Violencia escolar*. http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acoso.escolar/La_violencia_escolar.

Shapira-Lishchinsky, O. y Rosenblatt, Z. (2010). School ethical climate and teachers' voluntary absence. *Journal of Educational Administration, 1*(48), 164-181. https//doi.org/10.1108/09578231011027833.

Tajasom, A. y Ahmad, Z. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia. *The International Journal of Leadership in Public Services*, (7), 314-333. https//doi.org/10.1108/17479881111194198.

Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?*. http://www.une

sco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf

Valle-Barbosa, M. A., Muñoz de la Torre, A., Robles-Bañuelos, R., Vega López, M. G., Flores-Villavicencio, M. E. y González-Pérez, G. J. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, *79*(2*)*, 43-58. https://doi.org/10.35362/rie7923180.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. y Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106,* 1135-1143. https://doi.org/10.1037/a0036110.

Wang, W., Zhang, H., López, V., Wu, V. X., Poo, D. C. C. y Kowitlawakul, Y. (2015) Improving awareness, knowledge and lifestyle related to the heart of coronary disease in the workforce through the am health program: Study protocol. *Journal of Advanced Nursing*, *71* (9), 2200–2207. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25879395.

Yang, A. y Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, *57*(1), 80–90. https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724.

Zhang, H., Jiang, Y., Nguyen, H, D., Poo, D, C, C. y Wang, W. (2017). The effect of a coronary heart disease prevention program (SBCHDP) based on smartphones on awareness and knowledge of CHD, stress and Heart-related lifestyle behaviors among the population working in Singapore: a randomized controlled pilot trial. *Health and Quality of Life Results*, *15*(1), 49. https://doi: 10.1186/s12955-017-0623-y.

Zurita-Cruz, J., Márquez-González, H., Miranda-Novales, G. y Villasís-Keever, M. (2018). Estudios experimentales: diseños de investigación para la evaluación de intervenciones en la clínica. *Revista alergia México*, *65*(2), 178-186. https://dx.doi.org/10.29262/ram.v65i2.376.

Acerca de los autores

José Ángel Vera Noriega, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II) desde 1993, investigador Titular "E" del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (desde 1984). Miembro de la Academia Mexicana de la Ciencia. Dedicado a la investigación en tres temáticas vinculadas al desarrollo social, evaluación educativa, socialización escolar y calidad de vida en poblaciones vulnerables y de riesgo. Académico del Doctorado de educación Universidad de Sonora (PNPC) y Desarrollo Regional (PNPC) en el CIADAC.

José Luis Montoya Aguilar, profesor del Instituto Tecnológico de Sonora, Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación Educativa, se ha desempeñado como Psicologo clínico con especialidad en adicciones, ha laborado en centros de rehabilitación en adicciones impartiendo terapia individual, grupal y familiar. Cuenta con experiencia en investigación participando en algunos proyectos sobre violencia y clima escolares, colabora con el equipo de la Unidad de Igualdad y Genero UIG, en el programa Psicología en Convivencia.

Jesús Tanori Quintana, licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora. Maestro en Desarrollo Regional, por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD, A. C.). Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1). Ha publicado trabajos en las líneas de bienestar subjetivo y calidad de vida; así como sobre el proceso de acoso escolar, en relación a los rasgos de personalidad. Actualmente, profesor interino, del Instituto Tecnológico de Sonora