

Educación y sociedad

Órgano de Difusión de la
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 241 San Luis Potosí, S.L.P.
Época 5. Año 17. No. 17.
Enero-Junio 2018
Publicación Semestral



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO
DEL ESTADO



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.



«EDUCACIÓN Y SOCIEDAD»

Es una publicación semestral de la
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Los trabajos y puntos de vista aquí publicados
son responsabilidad de sus autores.
ISSN en trámite.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Italia No. 903, Fracc. Providencia.
Tel. (01 444) 8 22 10 25, Fax (01 444) 8 22 08 97
e-mail: webmaster@upnslp.edu.mx
San Luis Potosí, S.L.P., México, C.P. 78390
www.upnslp.edu.mx



Educación y sociedad

Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Época 5. Año 17. No. 17. Enero - Junio 2018

DIRECTORIO

Juan Manuel Carreras López

Gobernador Constitucional del Estado de San Luis Potosí

Joel Ramírez Díaz

Secretario de Educación del Gobierno del Estado

José Antonio Bonales Rojas

Director de Educación Media Superior y Superior

Yolanda López Contreras

Jefa del Departamento de Educación Normal

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos

Rector de la Universidad Pedagógica Nacional

José Javier Martínez Ramos

Director de la Unidad 241 de la UPN

Norma Alicia Arriaga Santos

Coordinadora Departamental

CONSEJO EDITORIAL

José Armando Almendárez Robledo

Eduardo José Alvarado Isunza

María Cristina Amaro Amaro

Norma Alicia Arriaga Santos

Dante Alan Carreón Sandoval

Ana Guadalupe Cruz Martínez

Rafael Benjamín Culebro Tello

Pastor Hernández Madrigal

Luis Roberto Martínez Guevara

José Javier Martínez Ramos

Fernando Mendoza Saucedo

Norma Ramos Escobar

J. Pablo Vázquez Sánchez

EDITOR

Dante Alan Carreón Sandoval

SECRETARIO TÉCNICO

Dante Alan Carreón Sandoval

DISEÑO Y FORMACIÓN ELECTRÓNICA

Eduardo Martín Medina Gómez

Dictaminadores internos para este número

José Armando Almendárez Robledo

Norma Alicia Arriaga Santos

Norma Ramos Escobar

Pastor Hernández Madrigal

Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda

José Javier Martínez Ramos

Cristina Amaro Amaro

Pablo Vázquez Sánchez

Rafael Benjamín Culebro Tello

Andrés Vázquez Faustino

Eduardo José Alvarado Isunza

María Claudia Vega Martínez

Dictaminadores externos

Andrés Delgadillo Sánchez (IEIPE)

Ana María Mena Manrique (BECENE)



Fotografía de portada:
Eduardo Martín Medina Gómez
Mural, Edificio "B"

Contenido

Editorial	6
Dante Alan Carreón Sandoval	
Hermeneutas	
La enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en la Educación Superior Ana Guadalupe Cruz Martínez	9
Entorno sustentable Para el adulto mayor María del Carmen Flores Ramírez	17
La Universidad Pedagógica Nacional a cuatro décadas de su origen, ante la encrucijada de: ¿Refundación o inmovilismo? Daniel Cruz Laureano	25
Nuevo modelo educativo y viejos dilemas de formación: alternativas para la formación continua de docentes Norma Ramos Escobar	31
El tutor virtual, responsable de la formación profesional Pastor Hernández Madrigal	37
Episteme	
“La recreación como estrategia escolar como una actividad complementaria en el nivel básico” Víctor Jiménez Flores	43
Didaktikè	
La reflexión como técnica didáctica en la educación a distancia Luis Roberto Martínez Guevara	51
Horizontes	
Comprender la diversidad: el punto de partida para la inclusión en Educación Superior María Cristina Amaro Amaro	57
Opinión de madres y padres de familia sobre la educación pública en el Estado de San Luis Potosí en el año 2013 Eduardo José Alvarado Isunza	63
Poiésis	
De tanto amar Ana Guadalupe Cruz Martínez	73
El gato que quiso ser astronauta Ismael Huber Méndez Orta	77
Narcisa Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara	79
Lithos	
Realidades; una línea entre la realidad y la ficción Eduardo Efrén Silva Rocha “Ehdi”	83

EDITORIAL

Esta edición es una nueva entrega de la Revista Educación y Sociedad, se realiza con un gran esfuerzo para continuar presentando los diversos panoramas que existen en el complejo ámbito de las ciencias sociales y particularmente la educación.

Iniciamos esta edición con cinco artículos en la sección de Hermeneutas, contando con el trabajo sobre el “Entorno sustentable para el adulto mayor” coordinado por María del Carmen Flores Ramírez, los autores que también integran este artículo son Octavio Enrique Cárdenas Días, Jaime González Valles y Alberto Valverde López. En su trabajo exponen el proceso de envejecer y su entorno, retomando la importancia que debe existir para que el adulto mayor cuente con una vida en condiciones dignas.

Posteriormente se integra un artículo de Pastor Hernández Madrigal sobre “El tutor virtual, responsable de la formación profesional”, a partir de una investigación realizada sobre el desempeño de las tutorías, asesorías que se dan en la docencia virtual.

El tercer artículo de esta sección es el de Norma Ramos Escobar quien coloca en el panorama actual el “Nuevo modelo educativo y viejos dilemas de formación: alternativas para la formación continua de docentes”, visualizando los retos que enfrenta la reforma educativa. Planteando así, la formación inicial vs. la formación continua y presentando algunas rutas alternas al programa de formación continua: 1) Desarrollo de programas de alfabetización académica docente; 2) Potenciar el trabajo colegiado en las comunidades de práctica; y 3) Fomentar la investigación diagnóstica y el desarrollo de proyectos de investigación-acción al interior de los espacios educativos.

Un ensayo que se suma a la interpretación educativa es el de Daniel Cruz Laureano quien presenta “La Universidad Pedagógica Nacional a cuatro décadas de su origen, ante la encrucijada de ¿refundación o inmovilismo?, planteando la transformación y evolución que ha vivido la institución. Planteando la importancia de llevar a cabo una autoevaluación de la Gestión Institucional y la Planeación Estratégica de la UPN.

La sección de hermeneutas termina con la participación de Ana Guadalupe Cruz Martínez y su artículo “La enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en la Educación Superior”, haciendo referencia de los tipos de escritura, sus características y formas: a) personal; b) funcional; c) creativa; d) expositiva; y e) persuasiva. Para así, enseñar y orientar a los estudiantes con el enfrentamiento de prácticas letradas nuevas, y de carácter científico.

Dentro del espacio Horizontes el lector podrá encontrar una reflexión de Eduardo José Alvarado Isunza sobre la “Opinión de madres y padres de familia sobre la educación pública en el Estado de San Luis Potosí en el año 2013” alcanzando a observar una breve descripción sobre un estudio cuantitativo para identificar los problemas que los padres de familia perciben sobre el servicio educativo que reciben.

Otro artículo que se integra al ejercicio ontológico para pensar la educación, es la propuesta de María Cristina Amaro Amaro, quien plantea la necesidad de “Comprender la diversidad: el punto de partida para la inclusión en Educación Superior”, rescatando información sobre un proyecto de formación docente para atender la diversidad. La sensibilización de docentes promueve las relaciones en beneficio del aprendizaje.

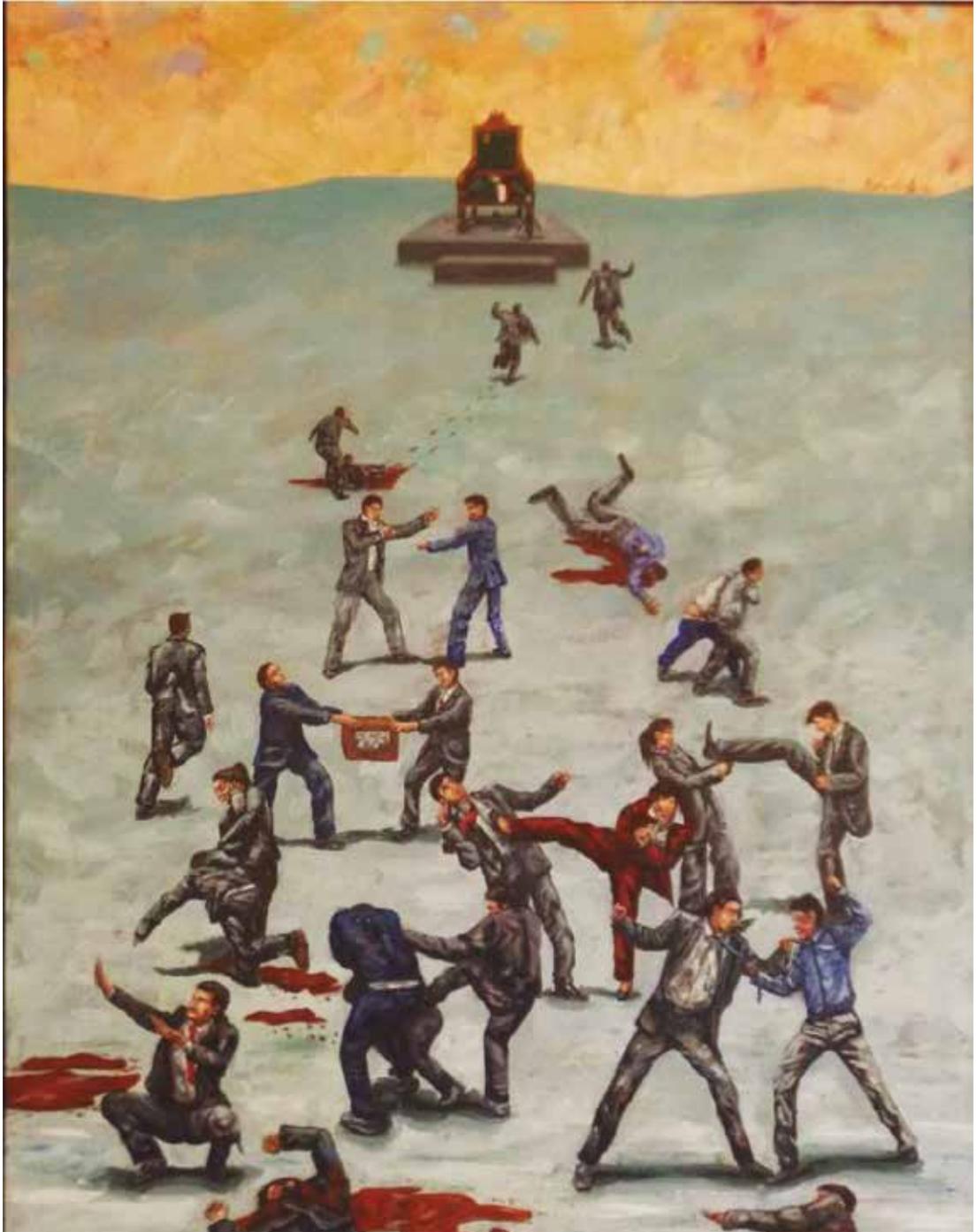
La sección de Episteme contiene el texto de Víctor Jiménez Flores, tratando “La recreación como estrategia escolar, una actividad complementaria en el nivel básico”. El texto plantea la posibilidad de utilizar la recreación y el esparcimiento como una estrategia educativa capaz de lograr aprendizajes, siendo un espacio en donde se consigue un proceso de enseñanza – aprendizaje.

La sección Didaktiké contiene el texto de Luis Roberto Martínez Guevara sobre “La reflexión como técnica didáctica en la educación a distancia” desplegando la experiencia docente en los procesos de enseñanza a distancia. Y abordando la reflexión como herramienta importante en la praxis pedagógica de la tutoría a distancia.

Por último, pero no menos importante se presenta la sección Poiésis presentando cuentos de Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara “Narcisa” así como Ismael Huber Méndez Orta con “El gato que no quiso ser astronauta” y Ana María Guadalupe Cruz Martínez con la historia “De tanto amar”.

Agradecemos por esta labor a todos los autores por confirmar una vez más el potencial que existe en la publicación de sus artículos y confiando en la Revista Educación y Sociedad para difundir sus mensajes. Este trabajo es posible gracias a que los autores confiaron en nosotros y ahora resta invitar a los lectores a participar también con sus contribuciones en espera de que el día de mañana vean reflejado su esfuerzo en el siguiente número.

Dante Alan Carreón Sandoval
San Luis Potosí, junio de 2018



TEMPORADA DE ELECCIONES

Óleo / tela

120 X 80 cm. 2016

La enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en la Educación Superior

Ana Guadalupe Cruz Martínez¹

Introducción

El estudio de la composición escrita ha sido una de las preocupaciones fundamentales en el ámbito escolarizado. En el caso de la Educación Superior, esta preocupación se acentúa al momento que el estudiante enfrenta la difícil empresa de elaborar su documento recepcional con el que ha de obtener el grado.

Aportes hispanohablantes no han estado lejos de estar “pre-ocupados” y “ocupados” por la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en la Educación Superior; para los fines de este ensayo, han sido recuperados algunos de los trabajos teóricos e investigativos de Carlino (2006), Arnoux et. al. (2003), Castelló (2002), Cassany (1990). Las dos primeras autoras, han conformado en Argentina equipos y redes de investigadores e investigadoras que han centrado su estudio en la enseñanza de la composición escrita en la Educación Superior, particularmente en la elaboración de la tesis de grado, para ello, han puesto en marcha proyectos de investigación/intervención que han apoyado a los estudiantes en la construcción y conclusión de los documentos recepcionales. Carlino (2004) en su trabajo Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado, rescata a la investigación-acción como herramienta metodológica, “para entender la práctica docente, para analizarla en forma crítica y para

escribir acerca de ella” (Carlino, 2004, 13).

En este documento menciona que los escollos para avanzar en el documento tesis se deben a:

- La elaboración del problema a estudiar y al diseño de la investigación (Maxwell, 1996; Rienecker, 2003),
- al análisis de los datos (Wisker et al., 2003)
- y a la escritura que acompaña cada fase de la tesis, en su doble función: como una herramienta para elaborar conocimiento y como un medio para comunicar al lector la investigación realizada (Beasley, 1999; Bloom, 1981; Chanock, 1999; Knowles y Lake, 1996; Moletsane, 2001; White, 1998).

Ésta y otras experiencias en la investigación sobre la composición escrita y también sobre la lectura, dieron como resultado el texto Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.

Sobre la escritura en el nivel superior, la investigadora detona el tema con las siguientes preguntas: “¿Por qué es preciso enseñar a escribir en los estudios superiores? ¿Acaso los alumnos no debieran llegar sabiendo hacerlo solos? ¿Alcanza con un taller para los integrantes? ¿Quién tiene que hacerse cargo de la escritura en la universidad? ¿En qué situaciones?” (Carlino, 2006, 21).

Por su parte, Elvira Narvaja de Arnoux y su equipo de investigación, destacan el problema sobre la escritura de la tesis de posgrado. En este sentido, adoptan una postura metodológi-

¹ Profesora-Investigadora Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

ca y ética respecto a la elaboración del proyecto de tesis y la redacción. Identifican, de acuerdo con Bazerman (2008) y otros investigadores (Pereira, 2003; Carlino, 2004a; Blomm, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987), que

...además de los conocimientos genéricos asociados con prácticas de escritura previas, intervienen los criterios de lo que es una investigación en cada área; en qué consiste la originalidad de un aporte, qué lugar tienen los datos y cuáles son los tipos de datos que se consideran relevantes, qué tipos de demostraciones se requieren, qué vínculos se deben entablar con la bibliografía, qué secuencias dominan –descriptivas, narrativas, explicativas o argumentativas–, qué pruebas se deben suministrar, qué importancia tienen cuadros, diagramas, ilustraciones, etc. Por lo tanto, se debe construir otra figura de enunciador, más personal que la de aquél que sólo analiza, organiza o manipula conocimientos bibliográficos y los contrasta con datos que ha revelado o con corpus discursivos particulares, ya que ahora debe señalar los límites de las investigaciones anteriores y ubicarse como productor de nuevos conocimientos. Esta situación, si no resulta paralizante, puede llevar a reconocer más agudamente el valor epistémico de la escritura al mismo tiempo que a entender su dimensión comunicativa. No siempre se dan las condiciones para que esto suceda y, en cambio, el abandono de la tesis es más frecuente que su finalización” (Arnoux et al., 2003).

Si bien Castelló (2002) aborda teóricamente el estudio de la composición escrita, su trabajo se acota al ámbito de los procesos

de enseñanza y aprendizaje y puntualiza que el acto de escribir es un proceso cognitivo y socialmente situado. Propone el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de enseñanza-aprendizaje de la escritura a partir de qué y cómo enseñar. Es decir la secuencia didáctica “es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes, [por lo que] el debate didáctico contemporáneo enfatiza que la responsabilidad del docente para proponer a sus alumnos actividades secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje...” (Díaz Barriga, 2013).

Sin duda, uno de los pedagogos de la enseñanza sobre la composición escrita es Daniel Cassany. Durante su trayectoria como autor, profesor, investigador, la intención ha sido cómo mejorar la escritura a partir de su construcción, sin desaprobar el escrito mismo. Cassany dice que la escritura es una “empresa” y uno de los títulos sugerentes para la consolidación de esa empresa, se encuentra en el capítulo dos de su texto *La cocina de la escritura*: De lo que hay que saber para escribir bien; de las ganas de hacerlo; de lo que se puede escribir; del equipo imprescindible para la escritura, y de algunas cosas más (Cassany, 2010, 36). En este apartado menciona que “hay que dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos, etc. Pero estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura.” En la tabla 1 se ilustran las tres dimensiones que se han de poseer durante el proceso de escribir (Cassany, 2010, 37):

**Tabla 1. Dimensiones en el proceso
de la redacción**

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Adecuación: nivel de formalidad. Estructura y coherencia del texto. Cohesión: pronombres, puntuación... Gramática y ortografía. Presentación del texto. Recursos retóricos	Analizar la comunicación. Buscar ideas. Hacer esquemas, ordenar ideas. Hacer borradores. Valorar el texto. Rehacer el texto	¿Me gusta escribir? ¿Por qué escribir? ¿Qué siento cuando escribo? ¿Qué pienso sobre escribir?

Fuente. Cassany, 2010, 37.

El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que llevan a escribir son requisitos indispensables para tener “razones para escribir”, en este sentido, la escritura posee una cantidad ilimitada de usos, se utiliza en contextos diversos y con finalidades propias. Por ello, existen diferentes tipos de escritura: la personal, funcional, creativa, expositiva,

persuasiva. En el siguiente cuadro se exponen las características de cada uno de los tipos de escritura a partir de los objetivos que pretende cada una de éstas, así como la audiencia a la que va dirigido el tipo de escrito. También, se da cuenta de la “forma” representativa de cada tipo:

3 Un par de texto clásicos que reflexionan sobre qué es la historia y cuáles son algunos de sus usos son: (Pereyra, 1980) y (Bloch, 2006).

Tabla 2. Tipos de escritura y sus propósitos

	CARACTERÍSTICAS	FORMA
PERSONAL	<p>Objetivos básicos: explorar intereses personales.</p> <p>Audiencia: el autor</p> <p>Base para todo tipo de escritura.</p> <p>Tiene flujo libre.</p> <p>Fomenta fluidez de la prosa y el hábito de escribir.</p> <p>Facilita el pensamiento.</p>	<p>Diarios personales, cuadernos de viaje y de trabajo, ensayos informales y narrativos, escribir a chorro, torbellino de ideas, ideogramas, recuerdos, listas, dietarios, agendas</p>
FUNCIONAL	<p>Objetivos básicos: comunicar, informar, estandarizar la comunicación.</p> <p>Audiencia: otras personas.</p> <p>Es altamente estandarizada.</p> <p>Sigue fórmulas convencionales.</p> <p>Ámbito laboral y social.</p>	<p>Correspondencia comercial, administrativa y de sociedad.</p> <p>Cartas, invitaciones, contratos, felicitaciones, resúmenes, facturas, memorias solicitudes.</p>
CREATIVA	<p>Objetivos básicos: satisfacer la necesidad de inventar y crear.</p> <p>Audiencia: el autor y otras personas.</p> <p>Expresión de sensaciones y opiniones privadas.</p> <p>Busca pasarlo bien e inspirarse.</p> <p>Conduce la proyección.</p> <p>Experimental.</p> <p>Atención especial al lenguaje.</p>	<p>Poemas, ensayos, mitos, cartas, comedias, canciones, cuentos, chistes, anécdotas, parodias, gags, novelas.</p>
EXPOSITIVA	<p>Objetivos básicos: explorar y presentar información.</p> <p>Audiencia: el autor y otras personas.</p> <p>Basada en hechos objetivos.</p> <p>Ámbitos académico y laboral.</p> <p>Informa, describe y explica.</p> <p>Sigue modelos estructurales.</p> <p>Busca claridad.</p>	<p>Informes, manuales, ensayos, exámenes, cartas, periodismo, literatura científica, noticias, entrevistas, normativa, instrucciones.</p>
PERSUASIVA	<p>Objetivos básicos: influir y modificar opiniones</p> <p>Audiencia: otras personas.</p> <p>Pone énfasis en el intelecto y/o las emociones.</p> <p>Ámbitos académico, laboral y político.</p> <p>Puede tener estructuras definidas.</p> <p>Real o imaginado.</p>	<p>Editoriales, anuncios, cartas, eslógans, panfletos, peticiones, ensayos, artículos de opinión, publicidad, literatura científica.</p>

Fuente. Cassany, 2010, 40.

Conviene conocer los diferentes tipos de escritura y con ello, en el proceso de enseñanza, orientar al estudiante. Sin embargo la escritura adquiere niveles de mayor complejidad cuando sus fines específicos están relacionados con un campo de conocimiento de alguna disciplina científica y exige de propósitos comunicativos determinados a partir de explicaciones teóricas y de resultados producto de una metodología.

Perspectiva sociocultural de la escritura y el proceso de escribir

Una vez revisados algunos de los enfoques y perspectivas teóricas que han orientado el estudio de la composición escrita, así como algunas de las investigaciones ubicadas dentro del campo pedagógico en las que se evidencia la conducción hacia la enseñanza de la escritura en la Educación Superior, se asumen aquí las posiciones cognitiva y la sociocultural desde las que se observan los documentos recepcionales elaborados por los egresados. Con la primera postura se establece que la escritura es un proceso, y la segunda, se advierte a la escritura como actividad compleja que se desarrolla y ejecuta en el ámbito de una cultura.

Entonces, ¿qué se ha de enseñar a escribir en el nivel de la Educación Superior? Esta pregunta ha ocasionado una serie de debates que han sido comentados en algunos de los trabajos de Camps (2007), Carlino (2006), Cassany (2008), bajo la interrogante ¿el docente en la universidad por qué tiene que enseñar a escribir a sus alumnos? Sin duda, esta pregunta obliga a realizar una mirada diferente a los textos generados por los estudiantes.

La perspectiva sociocultural de la escritura, se fundamenta en el argumento de que los textos se gestionan en comunidades letradas, específicamente en la universidad. Cassany y

Morales (2008) sostienen que “esta concepción” ofrece una mirada sobre los usos de la escritura que realizan, en la universidad, tanto estudiantes como profesores. Puede “vérselos” a estos escritos de una manera “más social, descriptiva, realista y completa”. También, argumentan que esta mirada diferente es por la asunción más “etnográfica” e “interdisciplinaria”; se prioriza la “relevancia de los factores contextuales” (los hablantes, la retórica utilizada, los roles del que escribe y de quien lee, las identidades)

La escritura ha de dar información sobre los aprendizajes obtenidos. Sin embargo, dice Carlino (2006, 10) que “aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes, e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.”

Cuando el docente solicita al estudiante determinado tipo de escrito, es porque el alumno ha aprendido a escribir tal texto, porque ya se le ha enseñado a elaborarlo, y además se le ha enseñado a evaluarlo. Sin embargo, la experiencia que se tiene como docente de posgrado, evidencia que los profesores suponen que el alumno sabe de antemano el proceso para la elaboración de determinado texto, pero esto no es suficiente ya que no se trata sólo de conocer el proceso, sino de vincularlo con los resultados de aprendizajes obtenidos en determinado curso. Esto último es tarea de seguimiento del docente.

El resultado del aprendizaje del estudiante de posgrado, generalmente se refleja en una producción escrita; es una composición discursiva que requiere vigilancia. Por lo que debiera de atenderse a los tres momentos citados por Calsamiglia y Tusón (2007, 70):

1. “El proceso de planificación [que] se nutre de la memoria y del contexto pragmático e incluye la definición de objetivos -...-, la generación de ideas y su organización.
2. “El proceso de textualización ‘traduce’ los contenidos mentales en elementos de lengua, con lo que genera decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico.
3. “El proceso de revisión implica operaciones retroactivas de lectura que van evaluando los resultados de la textualización y de la acomodación a los objetivos iniciales.”

Cabe aclarar que estos procesos son dinámicos y “activan operaciones de re-planificación, re-definición de objetivos, de re-escritura, etc.,”. La vigilancia de estos procesos es comprometedoras ya que tendría que estar orientada al propósito del programa educativo que así lo plantea. Para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, formar profesionales de alto nivel... podría suponer, también, que desde la formación del estudiante se le está apostando a la construcción de nuevos conocimientos y esto lo debiera reflejar el escrito: se trata de distinguir entre “lo que se dice del conocimiento” y lo que implica “transformar el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Por esto, Calsamiglia y Tusón (1999) conciben que “el acto de escribir” es complejo, puesto que lleva “una sobrecarga cognitiva considerable del escritor” al gestionar nuevas y antiguas ideas, y tiene que considerar el espacio retórico en el que el escrito es producido.

Las autoras indican que la tarea del “vigilante” en el proceso de construcción del escrito, ha de estar en resolver tres tipos de problemas: 1)

la disposición lineal, sintagmática, que guardan las ideas, 2) la adecuación de los elementos lingüísticos que dan coherencia y cohesión al escrito, y 3) la eficacia del texto lograda al no perder la atención del destinatario.

Resolver desde la docencia en el posgrado los problemas planteados se requiere de desaprender algunas de las consignas (Cassany y Morales, 2008) que los docentes universitarios han adquirido como: los estudiantes universitarios ya saben leer y escribir; independencia entre la lectura y la escritura y el dominio de la disciplina; leer y escribir para mucho más que comunicar.

Desde la perspectiva sociocultural de la composición escrita, estas consignas aventuran una vigilancia aún mayor del texto escrito, ya que se fundamenta el escrito desde una enseñanza situada. El texto escrito situado es el resultado del conocimiento de escenarios que les son propios a los estudiantes del posgrado en educación, contextos situados de la educación y lo educativo.

Conclusiones

Sin bien los estudiantes universitarios, particularmente en el posgrado, cuentan consigo del dominio alfabético convencional del texto escrito, se enfrentan con “prácticas letradas nuevas”, aquéllas que son propias del campo de la disciplina. Nuevos textos con un léxico especializado que en ocasiones es difícil de “traducir”. Por ello, se plantea la necesidad de apoyar a los estudiantes primero, para la comprensión de esa nueva vida letrada, y segundo, para que escriban incorporando esa nueva cultura los contextos específicos de su profesión.

La composición escrita está adherida al contexto disciplinar: “Aprender a leer y escribir géneros discursivos exige dominar cómo se

dicen las cosas, pero también saber qué se tiene, a quién, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso... La perspectiva sociocultural ensancha notablemente las funciones relevantes que desempeñan los géneros discursivos dentro de cada disciplina del saber... En pocas palabras, los textos: a) elaboran el conocimiento de la disciplina, b) construye la identidad de los autores-lectores, y c) facilitan que los profesionales ejerzan poder dentro de su disciplina o comunidad” (Cassany y Morales, 2008).

Fuentes consultadas

- ARNOUX, E., DI STEFANO, M., PEREIRA, C., NOGUEIRA, S., VITALE, A., CARLINO, P., MARTÍNEZ, A. E HIDALGO, C. (2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Recuperado de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>
- BAZERMAN, CH. (2008). *La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición*: “Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody”. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=157013774001>
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987) *The psychology of written composition*. Recuperado de <http://www.ikit.org/fulltext/1987thepsychology/Preface.pdf>
- CARLINO, P. (2002) “Enseñar a escribir en la Universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”. OEI *Revista Iberoamericana de Educación* 1-15. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/279carlino.pdf>
- BLOOM, A. H. (1981), *The Linguistic Shaping of Thought: A Study on the Impact of Language on Thinking in China and the West*. Psychology Press: New York.
- CAMPS, A. (2007). *Comunicar en contextos científicos y académicos. Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. España: Graó.9-12.
- CARLINO, P. (2004a) *Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado*. Recuperado de http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_07_Exploracion%20de%20generos_diario%20de%20tesis%20y%20revision%20entre%20pares.pdf
- CARLINO, P. (2006a) *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva cultura*. Recuperado de <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cientificos-y-academicos-en-la-educacion-superior-obstaculos-y-bienvenidas>
- CALSAMIGLIA B., H Y TUSÓN., A. Y. (1999) *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Ariel:Barcelona.
- CASSANY, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- CASSANY, D. (1990) *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación*. 6 (63-80) Recuperado de www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm
- CASSANY, D. (1999a) *Lo escrito desde el análisis del discurso*. *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, 23 (2). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=130537>

CASSANY, D. (2010) La cocina de la escritura. España: Anagrama.

CASSANY, D. Y MORALES, O.A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. Recuperado de www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf

CASTELLÓ, M (2007) (Coord) El proceso de composición de textos académicos. Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Graó. España. pp 47-82.

CASTELLÓ, M., BAÑALES F., G. Y VEGAL., N.A. (2010) Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: Estado de la cuestión. Electronic Journal of Research in EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 8 (22). España. 1253-1282. Recu-

perado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000015>

DÍAZ BARRIGA, A. (2013) Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM. México. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf



INOCENCIA

Óleo / tela

100 X 130 cm. 2016

Entorno sustentable para el adulto mayor

María del Carmen Flores Ramírez DDE.¹, MI Octavio Enrique Cárdenas Díaz², MI Jaime González Valles³, DDE. Alberto Valverde López⁴

Introducción

“Calidad de vida global” abarca de forma holística de múltiples dimensiones, como salud, familia y economía, sociabilidad, ocio, vivienda, el barrio entre otros. (Rojo-Pérez y Fernández-Mayoralas, 2011). La calidad de vida dominio-específica de las personas hace referencia a la relacionada con su salud física y mental, sus relaciones sociales y su sexualidad, entre otras (Verdugo-Alonso, Gómez Sánchez y Arias Martínez, 2009; Liberalesso, 2002). Es un reto en proceso de envejecimiento la necesidad de salud y bienestar el incremento en la población en edad avanzada elevándose el nivel de riesgo y fragilidad, México y América latina es el reflejo de fuerte connotación y demanda (Chingé Verástegui et al., 2001).

Este conocimiento es de interés principal en el área de la salud, ya que ésta es entre otras de importancia en la percepción de bienestar en los ancianos; sin embargo, la calidad de vida no sólo está enfocada a evaluar este aspecto, sino que también se incluyen los factores sociales, económicos y personales (González-Celis, 2006).

Marco Contextual

Debido al aumento de la esperanza de vida y a la disminución de la tasa de fecundidad, la proporción de personas mayores de 60 años está aumentando más rápidamente que cualquier otro grupo de edad en casi todos los países. El envejecimiento de la población puede considerarse un éxito de las políticas de salud pública y el desarrollo socioeconómico, pero también constituye un reto para la sociedad, que debe adaptarse a ello para mejorar al máximo la salud y la capacidad funcional de las personas mayores, así como su participación social y su seguridad (OMS,2014).

Los componentes demográficos, como la natalidad, mortalidad y migración internacional, han determinado el volumen y la estructura por edad de la población mexicana que pasó aproximadamente de 16.5 millones de habitantes en los años treinta del siglo pasado, al rededor de 119.7 millones el 2014. Y de acuerdo a lo que indican las proyecciones del Consejo Nacional de población (CONAPO) se espera que su volumen aumente hasta llegar a un poco más de 150 millones en 2050.

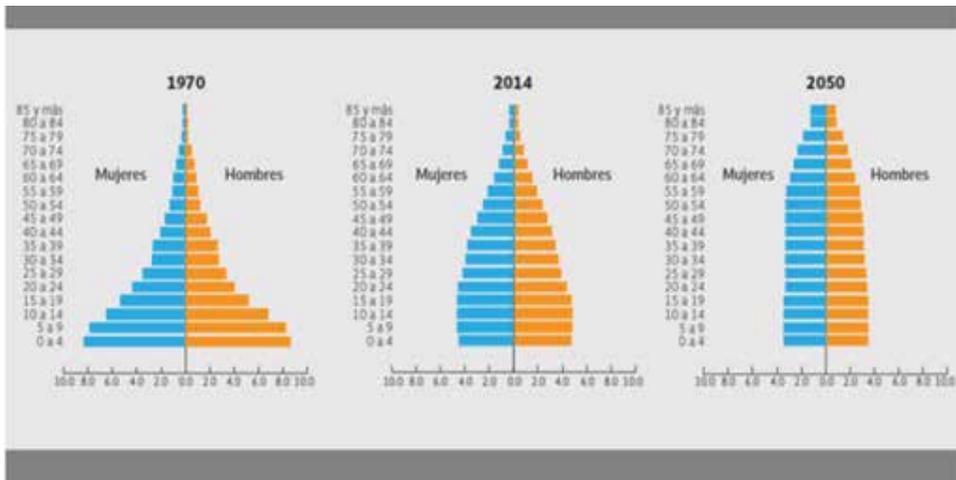
Grafica 1 Estructura de la Población por sexo y edad.

1 María del Carmen Flores Ramírez D.D.E. es Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón, Escuela de Trabajo Social. mcflores00@hotmail.com (autor corresponsal).

2 MI Octavio Enrique Cárdenas Díaz: es Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Coahuila U.T. Facultad de Ingeniería Civil. ecardenas@uadec.edu.mx

3 MI Jaime González Valles es Profesor Director e Investigador en la Universidad Autónoma de Coahuila U.T. Facultad de Ingeniería Civil. jaimegonzalezvalles@uadec.edu.mx

4 D.D.E. Alberto Valverde López: es Profesor Investigador de la Instituto Tecnológico de Torreón. valverdeitt@yahoo.com.mx



Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda, 1970, con base en CONAPO. Proyecciones de la Población 1990-2009 y 2010-2050.

Las características que influyen y determinan las condiciones económicas, y relaciones sociales, familiares, calidad de vida en general son la escolaridad, y salud siendo determinante en la vejez. Quedando rezagos en la población adulta mayor cuando se careció en la niñez y juventud dejando huellas de un sistema educativo incipiente.

Dentro de las variables económicas que determinara el futuro del adulto mayor envejecido carente de salud y a merced de un accidente los adultos se ven en la necesidad de vivir en grupos de familiares extendidos (ONU, 2000). Convirtiéndose en motivo de conflicto particularmente entre diferentes generaciones y quienes así lo asumen ante la presencia de una necesidad lo hacen en base a un sentimiento de solidaridad.

El Plan Nacional de Desarrollo en México 2013-2018 establece que la salud es una condición

indispensable en el bienestar de las personas es fundamental para el desarrollo del capital humano desarrollado a lo largo de su vida planteando como eje prioritario el mejoramiento de la salud, acciones de protección, promoción y prevención enfatizando las acciones a la población en situación de vulnerabilidad de acuerdo a la secretaría de salud en México, existe un modelo nacional para la prevención de las caídas en la población adulta mayor, siendo necesariamente la participación de distintos sectores y actores clave.

Este modelo propuesto, integra la evidencia documentada sobre las intervenciones que han mostrado tener potencial o ser exitosas para la prevención de caídas en la población adulta mayor que durante 2014 se diseñó y recibió autorización formal para la implementación del Programa de Acción Específico (PAE): Prevención de Accidentes en Grupos Vulnerables 2013-2018. Al momento, distintas estrategias

se han llevado a cabo para diseñar un modelo que busca prevenir las caídas y sus daños a la salud en personas adultas mayores.

El adulto mayor tiende a pasar más tiempo en casa, de forma sedentaria, ocupándose muchas veces de las labores domésticas, con riesgos de sufrir accidentes debido a que no existe ergonomía domiciliaria, que tomen en cuenta las limitaciones físicas inherente al adulto mayor, para trasladarse de una habitación a otra.

La mayoría de las lesiones por caídas ocurren en el hogar, por lo tanto es indispensable dirigir distintas acciones de prevención en este sentido a fin de evitar los riesgos evidentes para sufrir este tipo de lesiones. Apoyo psicológico, incluyendo factores como la poca o nula iluminación, pisos resbalosos, superficies disparejas; poner atención en los artículos deambulación y personales. Los roles de género problemas de automedicación, promover la

actividad física.

En la ENSANUT 2016, se estima que 6.3 por ciento de las personas de 65+ que sufrió algún accidente en el último año tuvo como consecuencia daño a la salud. La incidencia de estas condiciones es mayor para las mujeres, reflejándose que padecen más enfermedades incapacitantes y por más largo tiempo que los hombres: 3 de cada 10 tiene dificultad para realizar alguna tarea de la vida diaria como comer, bañarse, caminar, preparar o comprar alimentos, frente a 2 de cada 10 hombres, y para ambos la frecuencia es mayor en edades de 80+. Las caídas en la vejez constituyen una causa frecuente de incapacidad y mortalidad destacando que las condiciones pueden evitarse dado la previsión, y medidas de seguridad simples en el hogar, ya que es el lugar donde se presenta los accidentes y principalmente las caídas.

Cuadro 1 Porcentaje de Población de 65+, accidentada con daño a la salud, Sexo y grupos de edad. México, 2016.

ACCIDENTE PADECIMIENTO	TOTAL	GRUPOS DE EDAD			
		65 A 69	70 A 74	75 A 79	80 Y MÁS
TOTAL	6.3	4.2	6.6	5.8	9.7
HOMBRES	5.7	3.0	7.3	6.4	7.6
MUJERES	6.8	5.3	5.9	5.3	11.2

Fuente: Estimación propias con base en ENSANUT (2016).

En México en los años de 2015 a la fecha, cuatro de cada diez personas mayores de 60 años han sufrido por lo menos una caída. Del total de adultos mayores en México el 66.2% de hombres no reportan haber sufrido alguna caída, mientras que en caso de las mujeres el porcentaje baja a un 53.5%. Por otra parte el 12.2% de los hombres reporta haber sufrido al menos alguna caída y el 15.8% de las mujeres reportan lo mismo. El 21.5% de los hombres se han caído dos o más ocasiones y en el caso de las mujeres crece a un 30.7% (Agudelo Botero y colaboradores, 2016).

Descripción del Método Tipo de Estudio. Estadística Descriptiva;

Tipo de Estudio Estadística Descriptiva:

En el análisis de cada una de las variables, de acuerdo al número de sujetos, se describe el fenómeno en base a las características, utilizando el estadígrafo análisis de factores, estableciendo una relación entre variables y atributos que a primera vista no son aparentemente relacionados. Presentándose para el estudio donde se utilizó el módulo de múltiple exploratorio con un número máximo de 10 factores, como factor de análisis principal, seleccionando R2 múltiple, con rotación de varimax normalizado, con un α de 0.20 relacionando todas las variables con los principales ejes donde destacan la valoración en la escala de depresión de Yesavege.

Establecido se realizó un estudio cuantitativo a partir de la información muestreada con la aplicación de un instrumento de variables implicadas identificando la ubicación y datos sociodemográficos, y redes familiares.

El Universo de estudio será el de los Adultos Mayores de la Comarca Lagunera. Dicho estudio es de carácter cuantitativo con una muestra

inicial de 390 sujetos con 76 variables ordinales, en su mayoría de colonias sub urbanas, con un análisis de 6 ejes con variables de carácter ordinal y 15 nominales: Eje de identificación realizando la aplicación en área urbana y rural, Eje Hogar integrantes, parentesco, genero edad, Eje Sociodemográfico del adulto mayor, Eje Salud variables de manejo de motricidad. Destacando escala de depresión de Yesavege, que fue analizada para este trabajo.

Los instrumentos utilizados para el estudio fueron, un cuestionario elaborado ad hoc para conocer el estado de salud percibido desde las personas mayores y sus hábitos saludables.

Procedimiento de recolección de datos y análisis, se realizó la aplicación del instrumento, tanto en el área sub urbana y rural, bajo los criterios de inclusión, donde solo fue aplicado a los adultos mayores, en especial en aquellas relativas a la finalidad del estudio, el trato con personas adultas mayores y la protección de los mismos, todos los sujetos de la muestra colaboraron de manera voluntaria, garantizando el anonimato de las respuestas, una vez recogidos los datos, se procedió a la codificación, ordenación y vaciado en hojas de Excel aplicando el software Statistica versión 10. Con una muestra por conveniencia que según John W. Creswell, (2008) lo define como: un procedimiento, de muestreo cuantitativo en el que el investigador selecciona a los participantes, que están dispuestos y disponibles en ésta investigación.

Resultados

El adulto mayor así como presenta enfermedades crónico degenerativas, también presenta trastornos psicológicos y de equilibrio físico, como la depresión, (Butlery Lewis, 1981) afirman a la vez que el funcionamiento

afectivo en la vejez muestra como problema emocional frecuente a la depresión es un problema de salud afirma Kraaij, Arensman y Spinhoven (2002), comúnmente entre las

personas mayores se presenta un porcentaje del 10 y 15% sufren de los síntomas depresivos requiriendo intervención.

Tabla No. 3 Temores y Esperanzas

Nombre de la Variable	Factor
¿Actualmente se siente un/a inútil?	.7307
¿Cree que tiene más problemas de memoria que la mayoría de la gente?	.6832
¿Teme que algo malo pueda ocurrirle?	.3888
En estos momentos, ¿piensa que es estupendo estar vivo?	.2020

$\alpha = 0.20$

Se observa en la Tabla No.3 Los Adultos Mayores que participaron en la Investigación se sienten inútiles, creen tener más problemas de memoria que la mayoría de la gente, temen que algo malo pueda ocurrirles y con ponderación baja en estos momentos piensan que es estupendo estar vivo.

Conclusiones y propuestas

El proceso de envejecimiento y la vida diaria donde las condiciones para generar un bienestar social, servicios públicos, retiro digno y salud así como las condiciones de la vivienda, se determina que la seguridad dentro de la vivienda puede ser un factor de protección de la salud y disminuir entre otros accidentes y caídas, se hace la siguiente propuesta en función de los antecedentes de investigación realizada.

En la actualidad los fraccionamientos que se ofrecen en el mercado de la vivienda, incluyen

dos o tres recámaras con un baño principal, otro compartido y un medio baño para visitas. Pocas empresas inmobiliarias cuentan con la opción de una recámara con baño completo en la planta baja. Ésta necesidad se presenta con mayor demanda, ya que los Adultos Mayores llegan a vivir por una larga temporada y demandan necesidades especiales que una vivienda en su diseño original no fue considerado. De acuerdo con el código de edificación de vivienda proponemos las siguientes recomendaciones.

Las viviendas que contemplen en su diseño criterios de accesibilidad a personas de edad avanzada y con discapacidad y que formen parte de conjuntos habitacionales deben ubicarse lo más cercano posible a rutas accesibles al acceso general del propio conjunto, así como de los servicios de transporte público y vías públicas. Entendiendo como vivienda adaptable aquella que se proyecta y edifica con base en un diseño que permita, con un mínimo de adecuaciones crear las condiciones favorables de funcionalidad para satisfacer las necesidades de accesibilidad de sus ocupantes.

Aunado a esto la vivienda accesible es aquella que se proyecta y construye desde su origen con base en las necesidades específicas de funcionalidad y accesibilidad de un usuario con discapacidad. La vivienda debe contar con una rampa de acceso cuya anchura mínima debe ser de 0,95 m considerando el nivel de piso terminado de la banqueta. De preferencia el acceso debe ser directo y breve. De suma importancia el Baño, es una área de regadera debe estar libre sin sardinel, con piso antiderrapante; Se debe colocar una barra agarradera de material resistente a la corrosión y a la intemperie, fijada de tal manera que sea capaz de soportar esfuerzos de hasta 110 kgf (1100 Newtons)* en cualquier dirección sin sufrir deformación aparente y sin que los elementos de fijación se aflojen. El diámetro exterior mínimo de esta barra debe ser de 2.5 cm y el máximo de 4 cm. Y finalmente sea ubicado con la recámara en planta baja.

Los accesos mínimos a la vivienda son muy importantes, la anchura mínima libre para puertas debe ser de 0,95 m (aproximadamente 1,00 m a paños interiores del marco). La vivienda individual debe ubicarse en los terrenos de mayor área del fraccionamiento como esquina

o en lotes de ajuste. El área mínima de superficie construida por vivienda no debe ser menor de 65 m². Para la zona de estar, el área mínima no debe ser inferior al 26% del área total de la vivienda (13% para el comedor y 13% para la estancia). Para la zona de dormir, el área mínima en cada recámara debe ser del 12% del total de la vivienda. Para la alcoba, el área mínima debe corresponder al 8.5%. Para los servicios, el área mínima de la cocina debe ser del 6.5% del total de la vivienda. El área mínima del patio de servicio debe ser de 6.5% del total.

Los barandales y pasamanos debe ser redondeados, sin filos cortantes y con diámetros de 32 a 38 mm, deben estar firmemente sujetos y permitir el deslizamiento de las manos sin interrupción. Las rampas que se describen a continuación son para facilitar el acceso en silla de ruedas de la banqueta a la calle y viceversa. Estas rampas deben colocarse en todas las esquinas de la cuadra en que se ubique la vivienda del discapacitado. La pendiente máxima en estas rampas es de 12.5% con una longitud mínima de 90 cm y máxima de 152 cm. El ancho mínimo es de 95 cm. La rampa debe poseer textura antiderrapante cuya profundidad no exceda los 3 mm.

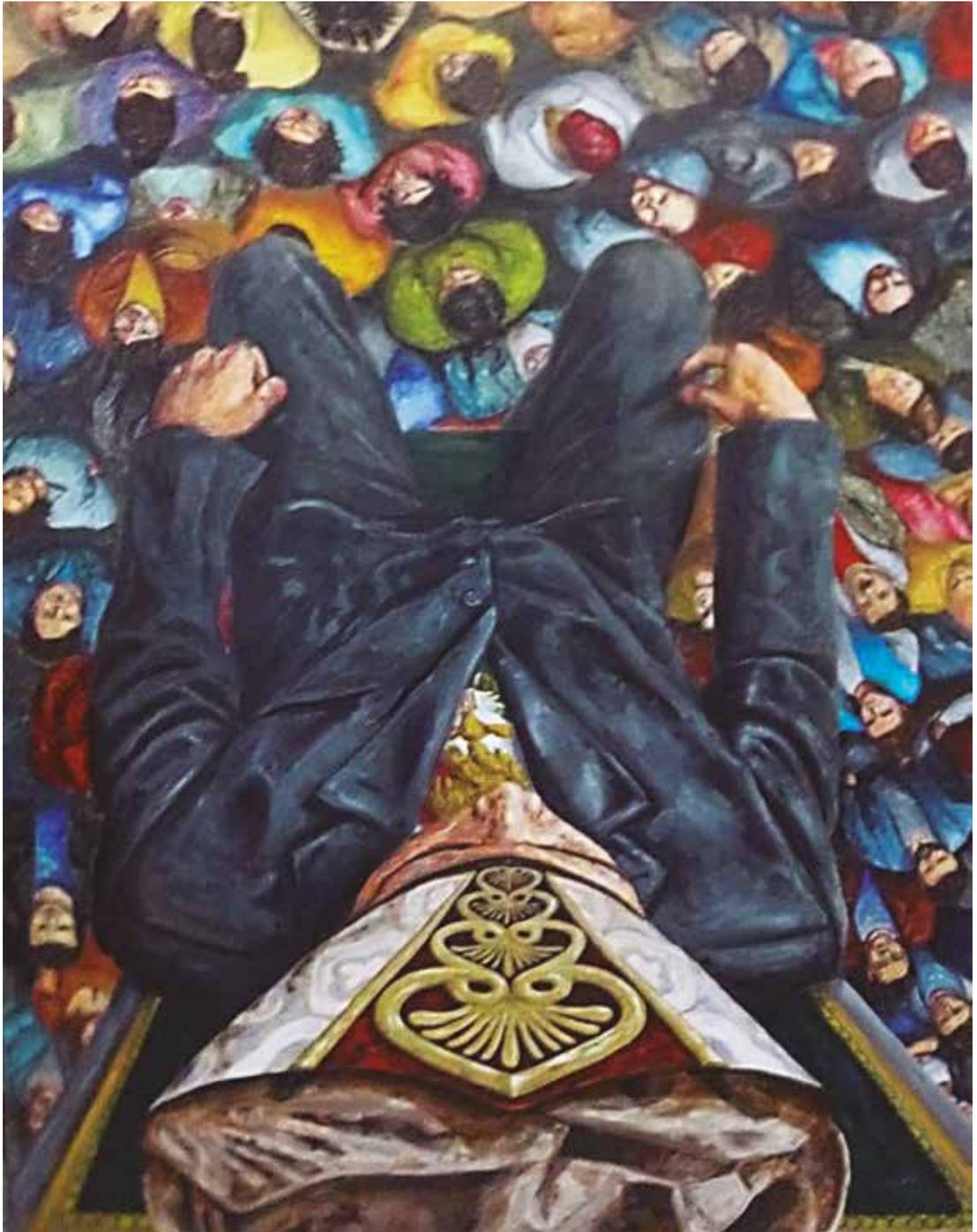
Las Banquetas deben tener un ancho mínimo libre de 1.20 m., los pavimentos deben tener superficies uniformes y antiderrapantes que no acumulen agua, las diferencias de nivel se deben resolver con rampas cuya pendiente no sea mayor al 8%, se deben evitar ramas y objetos sobresalientes que no permitan el paso libre a una altura de cuando menos 2.20 m, el mobiliario urbano no debe obstruir la circulación ni las rampas existentes.

Finalmente deben preverse rutas de acceso a las zonas comercial, escolar, deportivo, cultural

y social más cercanas. La distancia máxima de la vivienda para discapacitados y adultos mayores a cualquiera de las zonas mencionadas debe ser de 500 m.

Fuentes consultadas

- Agudelo Botero M, et al. Caídas en adultos mayores. Análisis del estudio nacional de salud y envejecimiento en México 2012 (ENASEM). Documento de trabajo. INGER2016.
- CONAPO (2005), “Estimaciones del Consejo Estatal de Población, Población media 1970 – 2050”, Consejo Nacional de Población. Archivo electrónico.
- CONAPO (2005), “Estimaciones del Consejo Estatal de Población, Población media 1970 – 2050”, Consejo Nacional de Población. Archivo electrónico.
- Ching Verástegui et al., 2001. (2001). Diagnóstico Sociodemográfico en la calidad de vida del adulto mayor. 11 de febrero 2018, de CVA.ITESM.MX/BIBLIOTECA Sitio web: <https://es.scribd.com/document/352783401/Diagnostico-socio-demografico-del-envejecimiento-en-Mexico-pdf>
- ENASEM, Encuesta Nacional de Salud y Envejecimiento en México 2016, Disponible en: http://promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/doctos_2016/ensanut_mc_2016-310oct.pdf
- ENSANUT. (2013). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016 (ENSANUT 2016). 18 FEBRERO 2018, de <http://ensanut.insp.mx/ensanut2016/index.php#.WpW751vhBdg> Sitio web: http://promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/doctos_2016/ensanut_mc_2016-310oct.pdf
- González Celis, Ana Luisa y Padilla, Adriana. (2006). Calidad de vida y estrategias de afrontamiento ante problemas y enfermedades en ancianos de Ciudad de México. *Universitas Psychologica*, vol. 5, núm. 3, octubre - diciembre, pp. 501-509 Bogotá, Colombia <http://www.redalyc.org/pdf/647/64750306.pdf>
- Ching, Verástegui, O. et al. (2001), “Utilización de los servicios de hospitalización, consulta externa y emergencia, por adultos mayores y de menor edad, en el Hospital Nacional Cayetano Heredia: 1990- 1997” en *Revista Médica, Herediana* 2001, Núm. 49, pp. 11-118.
- Manrique-Espinoza B., Salinas-Rodríguez A., Moreno-Tamayo K.M., Acosta-Castillo I., Sosa-Ortiz A.L., Gutiérrez-Robledo L.M., Téllez-Rojo, M.M., “Condiciones de salud y estado funcional de los adultos mayores en México”, en *Salud Pública de México*, vol. 55, suplemento 2, México, 2013, pp. 323-331
- Modelo para la Prevención de Lesiones por Caídas en Personas Adultas Mayores en México, disponible: www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207103/Modelo-Caidas2.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2000), “Panorama social de América Latina 1999-2000”, en *Noticia comunicados de prensa*, Centro de Información para Argentina y Uruguay, de disponible en: http://www.unic.org.ar/noticias/cp/cp080_00.htm



MÉXICO ¿LAICO?
Óleo / tela
80 X 100 cm.2016

La Universidad Pedagógica Nacional a cuatro décadas de su origen, ante la encrucijada de: ¿Refundación o inmovilismo?

Daniel Cruz Laureano¹

Las transformaciones sociales del México actual las que cobran nuevas dimensiones ante el inevitable proceso de globalización y los modelos neoliberales presentes en casi todas las áreas de nuestra sociedad, inmersas en las cada vez más urgentes y necesarias reformas sociales, económicas y políticas que cada día se gestan en el seno de la sociedad nacional y mundial.

En el marco de lo anterior se ha generado, en la mayoría de los países, la revisión estructural de sus modelos educativos, particularmente en las Instituciones Educativas de Nivel Superior (IES) y más específicamente en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD), es decir, analizar críticamente los fines y objetivos de la educación en todos sus niveles para diagnosticar campos de oportunidad que tengan repercusión en el futuro, lo cual permitirá tener respuestas concretas sobre acciones a emprender en la próximas décadas ha sido y debe ser tarea permanente en estos espacios de educación superior.

A lo largo del devenir histórico de nuestro país, el modelo educativo ha sido un componente importante en el proyecto de Estado que se pretenda conformar y dicho modelo ha de responder a los requerimientos precisos de la sociedad en general de cada época más allá de los fines gubernamentales, ya que es innegable la interacción cíclica entre la educación y el desarrollo de una sociedad.

Por otra parte, toda Política Educativa que pretenda impactar realmente en las estructuras de esa sociedad y por ende en el progreso y desarrollo del país, debe considerar como un elemento nodal, la transformación o evolución de sus IFAD y de todos los actores que participan en el espectro educativo.

Sin embargo habría que subrayar el escepticismo que priva en muchos sectores de la sociedad por reconocer que sean las propias instituciones educativas quienes lleven a cabo la transformación “desde adentro” de ellas mismas, enmarcando la pretendida “transformación” en prácticas de simulación y autocomplacencia institucional y en otras ocasiones de lampedusianismo².

Lo anterior, contrasta con el hecho de reconocer que “existe una tendencia a colocar la prioridad del cambio educativo en el aspecto institucional. El objetivo consiste en abrir las instituciones a los requerimientos de la sociedad e introducir factores de dinamismo en los mecanismos internos de gestión educacional. En síntesis una gestión donde exista mayor capacidad de reacción frente a las demandas y a los resultados³”.

En el marco de lo anterior a casi cuatro décadas de su creación (el 29 de agosto de 1978), la llamada “Universidad de los Maestros de México”, la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN), Institución Educativa de Nivel Superior la cual en sus orígenes surgió

1 Profesor Investigador T/C, Titular “C”, Unidad UPN 242, Cd. Valles, S.L.P.

2 Concepto político según el cual en determinados momentos históricos se hace necesario crear una apariencia de cambio revolucionario con el fin último de que la base, el núcleo del sistema permanezca incólume e inalterado. (Giuseppe Tomasi di Lampedusa)

3 UNESCO, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 35, p. 4, Santiago de Chile, 1994.

como respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio nacional y como estrategia fundamental de la política educativa del Estado Mexicano, para “elevar la calidad de la educación básica” a través de la nivelación profesional de maestros en servicio.

A lo largo de estos años la UPN, atendió y cumplió con sus propósitos institucionales, a través del diseño de programas académicos de actualización, formación y superación profesional, (diplomados, licenciaturas, especializaciones y posgrados) dirigidos a miles de maestros en servicio en modalidades a distancia, escolarizadas y no escolarizadas así como a jóvenes bachilleres que deseaban formarse y profesionalizarse en la carrera docente.

Del mismo modo, la Institución generó un amplio ejercicio académico de formación e intervención profesional en campos como la investigación educativa aplicada al espectro de diversas problemáticas educativas como: analfabetismo, lecto-escritura, gestión escolar, currículo, bilingüismo, equidad de género, entre otras, que subsisten en los sistemas de nivel básico y medio superior del Sistema Educativo Nacional.

Docencia, Investigación, Difusión y Extensión de la cultura pedagógica son las tareas sustantivas que han orientado el quehacer institucional de la UPN, durante estos años, en muchas de estas áreas académicas el voluntarismo y las “buenas intenciones” del personal directivo, académico, estudiantil y administrativo de la Institución por desarrollar la vida académica de la Universidad han sido el signo distintivo ya que los recursos financieros y apoyos institucionales o extra institucionales (particularmente a partir de la descentraización) han sido muy limitados y en muchas ocasiones inexistentes.

Mención aparte, merecen los enfoques

formativos de los diversos Planes y Programas Académicos que la UPN ha diseñado e implementado, buscando la formación de profesionales de la vida educativa del país con una visión reflexiva, analítica, crítica y propositiva de su quehacer docente cotidiano, dándole significado y resignificando esas prácticas profesionales.

Paralelamente; durante estos años la Institución como un “ente vivo y orgánico”, ha realizado importantes cambios en su vida institucional entre los que se destacan: el proceso de descentralización que en el año de 1992 vivieron las Unidades UPN hacia las entidades federativas del país, proceso que a más de cinco lustros de implementado y considerado en su momento como un “parteaguas institucional”, que le permitiría a la UPN dejar a un lado el centralismo y burocratismo institucional proveniente de la Unidad Ajusco, derivó (en la mayoría de los casos), en espacios de indefinición o vacíos jurídicos y administrativos así como en abiertas confrontaciones con las estructuras educativas estatales, lo anterior imposibilitó o entrampó el pleno desarrollo institucional de las Unidades y en algunos casos su “invisibilidad” como lo cita: Torres Hernández⁴.

Ante el panorama anterior, reconociendo las vicisitudes, fortalezas, insuficiencias institucionales que la UPN ha vivido a lo largo de estas casi cuatro décadas, hoy se nos invita a refundar la institución, bajo el enfoque de las políticas globalizadoras y neoliberales que subyace en el Proyecto de la Reforma Educativa 2013, enmarcadas de manera más pragmática desde los objetivos, estrategias y líneas de acción señaladas en el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, entre los que se destacan:

4 http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/Formacion-transformacion-UPN-anos_18_361943856.html

- Objetivo: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
- Estrategia: Fortalecer la pertinencia de la capacitación para el trabajo, la educación media superior y la educación superior para responder a los requerimientos del país.
- Estrategia: Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior.
- Estrategia: Fortalecer la planeación y mejorar la organización del Sistema Educativo Nacional para aumentar con eficiencia la cobertura en distintos contextos.
- Estrategia: Ampliar y mejorar la infraestructura y el equipamiento de la educación media superior, educación superior y capacitación para el trabajo.
- Estrategia: Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias...⁵

Sin embargo dentro de ese amplio espectro de transformación institucional al que la Institución deberá de transitar tenemos como reto de la comunidad “upeniana” el ser capaces de conservar nuestra identidad y sentido de pertenencia Institucional, la esencia y el espíritu de la UPN. refundarnos o quedarnos en el inmovilismo institucional o peor aún en la “invisibilidad” –como lo afirma: Torres Hernández – esa es la cuestión?,

Sin embargo habría que preguntarnos aquí; la refundación de la institución ¿es necesariamente el camino a seguir? o hay otros derroteros, como la reestructuración o renovación

institucional.

Desde el Real Diccionario de la Lengua Española, Refundar significa: “Revisar la marcha de una entidad o institución, para hacerla volver a sus principios originales o para adaptar estos a los nuevos tiempos⁶”.

Otras fuentes castellanas plantean que Refundación significa, la “acción y efecto de transformar radicalmente los principios ideológicos de una sociedad o de una institución para adaptarlos a los nuevos tiempos, o a otros fines”.

Sin pretender entraparnos en discusiones semánticas con respecto al término, es un hecho innegable que la UPN como institución fundada hace cerca de 40 años y considerando que fundar es “construir, constituir, establecer o instituir algunas cosas”, lo que se hará con la Refundación será modificar la esencia o los pilares de aquello que había sido fundado.

La Universidad Pedagógica Nacional a riesgo de quedarse en el inmovilismo institucional, requiere necesariamente, -desde nuestra particular óptica- revisar la marcha de la misma ya no “para hacerla volver a sus principios originales” sino para adaptarla a los nuevos tiempos o a otros fines institucionales. Pero ¿qué es aquello que requiere adaptar o refundar la Universidad Pedagógica Nacional como Institución?

Desde nuestra experiencia consideramos imperiosa la necesidad de un proceso de consulta amplia y abierta a todas las voces de la comunidad universitaria, con el propósito de Diagnosticar la situación institucional actual de la UPN, así como llevar a cabo un ejercicio riguroso y serio, de planeación participativa para impulsar y consolidar acciones tendientes a incrementar la calidad de los servicios educativos que presta la institución, fortaleciendo la

5 Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, en Diario Oficial de la Federación, Segunda Sección, Viernes 13 de diciembre de 2013, pp.11-21

6 Real Diccionario de la Lengua Española, edición 2017.

organización y operación de las Unidades UPN del país, teniendo presente que el futuro de la UPN, no solo se debe de predecir, mediante un enfoque futurible, sino construir en colectivo y de manera participativa..

Los grandes ejes rectores de este ejercicio institucional serán llevar a cabo la Autoevaluación de la Gestión Institucional y la Planeación Estratégica de la UPN en lo general, analizando aquellos aspectos relacionados a su organización y funcionamiento en cada una de sus unidades UPN, como son:

- Revisión de la Misión y Visión Institucional.
- Normatividad - Marco Jurídico y Estructura Orgánica de la Institución.
- La normatividad académica.
- Situación Financiera de las Unidades UPN.
- Comisión Académica Dictaminadora Nacional y/o Estatales.
- Revisión de la pertinencia y viabilidad de sus programas académicos.
- La posibilidad institucional de que las unidades UPN generen recursos financieros propios a partir de sus programas académicos y capital humano de que disponen, con autonomía administrativa para el manejo de los mismos.
- Operación de los servicios académicos y administrativos.
- Sistema Integral de Información y Bases de datos confiables.
- Sistemas de comunicación e información entre las unidades UPN y las autoridades educativas de la estructura Estatal para detectar áreas de oportunidad y fundamentar la toma de decisiones para fortalecer a las unidades UPN.
- Revisión de la situación laboral de la planta de trabajadores docentes y no docentes de

las Unidades UPN.

- Análisis de Brechas (nivel académico del personal docente, tiempo de dedicación, aprovechamiento académico de los estudiantes, tasas de titulación, aprobación, egreso, nivel académico de directivos, grado de los cuerpos académicos, seguimiento de egresados, tutorías, líneas de investigación, entre otras) entre las unidades UPN estatales y otras IFAD y toma de decisiones para aminorarlas.
- Análisis de la capacidad de infraestructura de cada unidad UPN y su grado de utilización.
- Análisis del cumplimiento institucional de metas compromiso.
- Rendición de cuentas a la comunidad universitaria y autoridades estatales y federales.
- El proceso de planeación con relación a las modificaciones estructurales y el nuevo rumbo que la institución debe orientar, parte de retomar las fortalezas y los problemas identificados en la Autoevaluación, verificando su articulación con la visión, las políticas Federales y Estatales, los objetivos institucionales las estrategias, las metas compromiso y los proyectos integrales de cada unidad UPN en lo particular y de la Institución en lo general bajo los principios de identidad y pertenencia que han identificado a la UPN durante casi cuatro décadas.

Como se aprecia, el trabajo y la participación colegiada de toda la comunidad de la UPN, será ardua e intensa, no carente de resistencias, conflictos y el riesgo del inmovilismo institucional, pero con el convencimiento de que el lema que ha distinguido a esta Institución durante todos estos años, “educar para trans-

formar”, nos debe exigir en primera instancia, a todos los que participamos en ella, “transformarnos a nosotros mismos como entidad formadora y actualizadora de docentes.”

Fuentes consultadas

Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional, En Diario Oficial de la Federación, 29 de Agosto de 1978.

Giuseppe Lampedusa di Tomasi El Gatopardo. Alianza, Edhasa, Espasa-Calpe y Círculo de Lectores, 2007.

http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/Formacion-transformacion-UPN-anos_18_361943856.html

Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, en Diario Oficial de la Federación, Segunda Sección, 13 de diciembre de 2013.

Real Diccionario de la Lengua Española, edición 2017.

UNESCO, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín 35, p. 4, Santiago de Chile, 1994.



LA NUEVA ATRACCIÓN DEL ZOOLOGICO

Óleo y recortes / MDF
40 X 60cm. 2015



NO MÁS NIÑAS PARIENDO NIÑAS

Óleo / tela

100 x 130 cm.2016

Nuevo modelo educativo y viejos dilemas de formación: alternativas para la formación continua de docentes

Norma Ramos Escobar¹

El futuro del mundo es un futuro que aprende
Michel Fullan

Introducción

Hablar de reformas educativas es hablar de incógnitas e incertidumbres sobre los cambios que se esperan. En la historia de la educación mexicana las reformas han sido el corolario de los gobiernos a partir del siglo XIX. Desde entonces se ensayan proyectos educativos tendientes a mejorar las condiciones educativas de los niños y jóvenes. En un esfuerzo condensado, sintético, y sin ánimos de ser anacrónicos, vale decir que en las diferentes reformas o cambios educativos se han utilizado casi los mismos discursos sobre lo que se espera con el “cambio”, por citar algunos de los más utilizados a finales del siglo XIX y principios del XX se referían a: “dejar atrás antiguos métodos pedagógicos”, “buscar una educación integral del alumno (en lo moral, físico e intelectual)”, “mejorar la infraestructura escolar”, “crear condiciones para garantizar la asistencia de los alumnos”, “instruir al profesorado en los nuevos métodos”... basta revisar el Modelo Educativo 2016 para encontrar con más o menos adjetivos de la jerga moderna neoliberal casi las mismas ideas en torno a la propuesta educativa que viene desmenuzándose desde el Acuerdo de Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), que se replantea en la Reforma Educativa del 2012 y se concreta en el Modelo Educativo 2016.

Así, cuando hablamos de Reforma es preciso saber que hay una historicidad previa, que en un país como el nuestro ningún cambio ha sido ruptura total con lo anterior y que todo cambio genera conflicto. No obstante, como señala Fullan hay que descubrir las “fuerzas del cambio”, que para el siglo XXI “las fuerzas del cambio alcanzan el límite de ruptura” (2002, p. 9). Ante esto, es importante preguntarse entonces ¿Cuál debe ser el papel del docente en este ánimo renovador que busca una Reforma como la que se plantea para el caso mexicano? El mismo Fullan da una pauta al respecto: el profesor debe ser “capaz de enfrentarse al cambio, aprender de él y ayudar a los alumnos será esencial para el futuro desarrollo de las sociedades” (2002, p. 9). ¿Cómo hacer para que se cumplan las expectativas que promete una Reforma Educativa y que no fenezcan con la puesta en práctica? Es, en este sentido, que se está haciendo una apuesta grande a la formación continua de los docentes, pues es ahí donde se espera que se logren discernir los ejes de la reforma y se ponga en práctica el modelo educativo, que busca, entre otras cosas:

El cambio que se plantea está orientado a fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende. Se propone ensanchar y hacer más sólidos el entendimiento y la comprensión de principios fundamentales, así como de las relaciones que los contenidos guardan entre

¹ Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

sí. La memorización de hechos, conceptos y procedimientos es insuficiente y hoy ocupa demasiado espacio en la enseñanza. El desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación son indispensables para un aprendizaje profundo que permita trasladarlo a las diversas situaciones para resolver nuevos problemas (SEP/Modelo Educativo, 2016, p. 15).

Este nuevo planteamiento pedagógico “pone la Escuela al Centro del sistema educativo, como espacio donde convergen todos los recursos y esfuerzos de los distintos actores” (SEP, 2016, p. 18), es decir, los planes y programas, recursos, infraestructura, gestión, gobernanza y la formación inicial y continua del docente deben ir encaminados a lograr la “calidad de la educación”.

Es en tal sentido que se presenta en este ensayo algunas alternativas o rutas sobre las cuales se pueden trabajar la formación continua de los docentes; como actores indispensables de la Reforma en tanto intermediarios de la política educativa y la forma en que opera dentro de las escuelas bajo la lógica que señalan otros autores, en torno a que “la calidad del sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, en Beca y Cerri, 2014, p.1), insistiendo en su profesionalización y su actualización en las nuevas demandas del sistema educativo.

Formación inicial vs formación continua. Hacia nuevos retos

Se parte del hecho de que la profesión docente es una carrera que requiere una formación inicial precisa y una actualización permanente. Pero lo cierto es que en México la formación

inicial en las escuelas Normales tiene aún un modelo conservador, homogéneo, vertical, autoritario y poco abierto al cambio, de ahí que la innovación sea vista con desconfianza, que se tenga una actitud defensiva y no se entiende cómo debe operar el cambio, de ahí que el nuevo modelo propugne por una reingeniería de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD) y que la actualización de los docentes sea permanente luego de haber egresado de alguna de esas instituciones.

Este impulso de formación tampoco es nuevo; desde el nacimiento de la SEP uno de los grandes retos fue capacitar a miles de maestros que no había realizado una carrera normalista. Las primeras respuestas se enfocaron en torno a la implementación de las Misiones Culturales (1923), los Institutos Sociales (1931), las Asambleas de Cooperación Pedagogía, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1941), los Centros de Actualización del Magisterio (1980), los Centros de Maestros, y el Programa de Carrera Magisterial (1992). Tales esfuerzos correspondieron a momentos históricos de la SEP pero que se sucedieron uno a otro mostrando pocos resultados. Como señala Sánchez, “los docentes se topan con experiencias formativas y de actualización poco significativas que acaban reforzando la idea de que la superación profesional consiste únicamente en conseguir títulos, grados y puntos para la carrera magisterial” (Sánchez, en Sánchez y Ortega, 2012: 99). En el mismo sentido, Denise Vaillant señala que, en América Latina la formación permanente “ha tenido resultados mediocres a pesar de que se les reconoce un papel clave en las reformas educativas” (2012, p. 36).

Así, a partir de los enfoques derivados sobre la eficacia en la educación se ha puesto como respuesta tentativa que, de la intervención del

docente en el aula depende en gran medida el nivel de logro de los alumnos. Al día de hoy la perspectiva sobre la calidad educativa acentúa aspectos como el grado de dominio de competencias asociado al logro educativo. Desde la década de 1990 éste ha sido el énfasis dirigido sobre todo a la educación básica, pero a partir de las evaluaciones nacionales e internacionales (PISA, INEE, ENLACE, PLANEA), en las que nuestro país participa, quedó demostrado el bajo desempeño de los alumnos, de ahí que se haya retornado, una vez más, a la formación continua de los docentes.

En tal sentido, el programa de Formación Continua persigue el objetivo de impulsar el desarrollo profesional, fortalecer los perfiles del personal educativo, la actualización docente y la mejora de las prácticas docentes en pro de una calidad que asegure el óptimo aprendizaje de los alumnos, según se especifica en la plataforma en línea creada por la SEP exclusivamente para la Formación Continua² y que ofrece cursos “a la carta” para que los docentes elijan dentro de la oferta de programas en línea y mixtos (presenciales y en virtuales), “en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe” según dicta el Artículo 60 de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Es decir, la formación continua se sujeta a los resultados de la evaluación permanente que viene aparejada con la Reforma. Así, el modelo de operación del programa contempla las siguientes líneas de formación prioritaria:

- Formación Continua para alcanzar el perfil profesional que se requiere en el personal educativo en servicio.
- Desarrollar competencias para el uso de las TIC.
- Formación para el Personal de Servicio de

Asistencia a la escuela (SATE).

- Desarrollo de capacidades de liderazgo y gestión escolar.
- Desarrollo de competencias para la evaluación interna y el aprovechamiento de los resultados de la evaluación.
- Dominio de contenidos disciplinares (Lectura y Escritura; Matemáticas, Ciencias e Inglés).
- Actualización en el nuevo modelo educativo y en los programas institucionales para la inclusión y la equidad.

En cierto modo, la tendencia es subsanar los entuertos que la formación inicial está dejando de lado, para encaminar hacia la mejora continua de la educación y de los procesos formativos que ésta demanda.

Nos encontramos a ras de suelo con la operatividad cuestionable de la formación continua, que puede verse como área de oportunidad y alternativa al mismo modelo. En tal sentido, se proponen las siguientes aristas para hacer de la formación continua un ejercicio que no quede en letra muerta, en la plena inoperatividad, o como un programa fallido más dentro del sistema educativo.

Las alternativas que aquí se presentan forman parte de la experiencia que acompaña a quien escribe estas líneas y que, no siendo maestra normalista de formación sino universitaria, pero con más de seis años de experiencia trabajando con docentes frente a grupo y con poco más de diez años como investigadora de la educación, permiten exponer algunas rutas alternas al programa de formación continua.

1) Desarrollo de programas de alfabetización académica docente. No podemos partir del hecho de que los docentes saben leer

² Cfr. <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/portal/home.html>

y escribir para su disciplina. En la medida en que no se forme en las destrezas básicas para poder comunicarse por escrito y poder discernir desde los contenidos de la Reforma hasta los programas curriculares que deben impartir, no podemos tener una garantía de que el docente comprende lo que lee. De algún modo el escribir con fines académicos tiende a re-aprender a leer y escribir con fines comunicativos propios para una disciplina específica y, como señala Cassany, “leer y escribir no son solo herramientas para comunicar conocimiento especializado, también sirven para construir conocimiento, para ampliar y profundizar una disciplina” (2006, p. 12). Es en este sentido que la alfabetización académica debería ser una tarea transversal en todas las actividades, incluyendo la docencia. Impulsar la alfabetización académica (como lo proponen Carlino, 2005; Cassany, 2006; Mirás y Solé, 2007) permanente facilitará al docente comprender las complejidades del modelo educativo y podrá entender y aplicar el enfoque, podrá introducir a sus alumnos en la lectura y la escritura en la medida que se vea transversalmente en todo el proceso educativo.

2) Potenciar el trabajo colegiado en las comunidades de práctica. Esta idea no es nueva ni propia, pero cabría insistir en ella, pues el trabajo colaborativo dentro de los centros escolares, la reflexión sobre la práctica, los espacios de formación permanente a través de las reuniones colegiadas para resolver problemas del entorno escolar y la comunicación horizontal entre los maestros enriquecería el trabajo al interior de los centros escolares y a la par profesionaliza el trabajo docente, como señalan Sánchez y Ortega (2012, p. 97):

La profesionalización docente se destaca [porque] tiende a generar procesos de cambio a través de inducir la colaboración, el diálogo y la reflexión colectiva sobre la práctica. Los cambios en la práctica y en la escuela están asociados al trabajo colectivo como comunidades de práctica.

Dichos autores promueven como alternativa para favorecer procesos formativos y de aprendizaje continuo a través de los videoclubs, señalando que:

Los videos pueden ser una herramienta interesante para facilitar la reflexión sobre la práctica pedagógica y apoyar el desarrollo profesional de los docentes participantes en reuniones establecidas para ver clases videograbadas de sus propias aulas y a través de las cuales puedan reflexionar y aprender sobre la enseñanza (Sánchez y Ortega, 2012, p. 115).

3) Fomentar la investigación diagnóstica y el desarrollo de proyectos de investigación-acción al interior de los espacios educativos. Si bien dentro del modelo educativo se considera la vinculación entre Normales y Universidades para la formación de “núcleos académicos abocados a la investigación educativa”, es preciso advertir que debería ser una práctica constante al interior de las escuelas. De alguna manera la ruta de mejora que plantea la Reforma debe basarse en un diagnóstico individual y colectivo, pero éste debe hacerse con herramientas mínimas de investigación para identificar las áreas problemáticas de la institución y de la práctica pedagógica. De ahí su vinculación con los investigadores educativos de diferentes disciplinas que puedan guiar los procesos formativos en investigación hacia la transformación y solución de los problemas que aquejan a los centros educativos. Por lo regular la investigación acción o la investigación intervención se da sólo cuando

algunos docentes estudian posgrados que les obligan a desarrollar conocimiento sobre los centros escolares en los que laboran, este ejercicio debería ser una práctica continua y no una excepción cuando los docentes que se profesionalizan. En la medida en que se involucre a los investigadores consolidados en la investigación educativa con los docentes frente a grupo, podemos hablar de comunidades de investigación en centro escolares.

A manera de cierre

Si la formación y actualización de los docentes debe replantearse en la medida de las exigencias de la Reforma Educativa, es preciso colocar los nodos problemáticos de la misma. Como ya lo han señalado otros estudios, no puede implementarse una transformación educativa bajo esquemas que aún siguen esperando que los docentes resuelvan un sinfín de actividades dentro de los espacios escolares. La desburocratización del trabajo docente debe efectuarse para dar centralidad al ejercicio puramente pedagógico que pueda reconducir las estrategias docentes hacia los resultados esperados. Otra de las fallas de la burocratización es que deja poco tiempo al docente para la reflexión de su práctica y aún menos, para formarse. Una de las críticas a la formación continua en espacios virtuales es que los maestros poco acceden a las plataformas u optan por los cursos en línea, más que por falta de capacitación en las TIC (que las hay), los docentes cuentan con poco tiempo de la jornada laboral para dedicarse a los cursos.

Los Consejos Técnicos Escolares deberían impulsarse como auténticos espacios formativos y de asesoría real para poder dar cumplimiento a las demandas de formación continua de los docentes. No se puede cimentar un

proyecto educativo que busque la participación colegiada de los docentes si estos espacios no se aprovechan para ello, y en la práctica siguen siendo encuentros infructuosos que a lo mucho sirven para continuar el trabajo burocrático de los docentes y supervisores.

Otra de las fuertes críticas al Modelo Educativo y que frustra la formación continua es: cómo poder implementar un proyecto pedagógico creativo e innovador que sea significativo y que sea la clave para enseñar a pensar a los estudiantes, si los cursos y talleres de formación continua siguen esquemas tradicionales de trabajo, privilegian el método expositivo, como señalan Beca y Cerri “la aplicación de metodologías tradicionales de capacitación no contribuye a una reflexión crítica que conecte el aprendizaje con la experiencia y las motivaciones de los participantes” (2014, p. 8), de ahí que muchos de los docente vean inconexos los contenidos de los cursos de formación continua con las exigencias de modelo educativo.

Por último, es importante reconocer que el sistema de evaluación que pretende la mejora permanente y el sistema basado en el mérito que define los mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y la permanencia de los maestros, convierte, parafraseando a Fullan, a los maestros en víctimas del cambio más que agentes del cambio (2002). Falta mucho para que se comprenda un modelo meritocrático basado en el desempeño, de ahí las tensiones de la profesión docente a niveles que aún no alcanzamos a dimensionar.

Las alternativas de formación continua que se propusieron arriba deben verse como un proceso que se construye desde el interior de los espacios educativos, que surjan de la interacción de los maestros en colegiado en la

búsqueda de rutas auténticas de mejora para su práctica y para la vida al interior de los centros escolares.

Fuentes consultadas

- BECA, C. Y CERRI, M. (2014). "Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015" en Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015, No. 1, ONU/ Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, p. 1-15. En <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Apuntes-2014-n1-carlos-eugenio-beca-esp.pdf>
- FULLAN, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa. España: Akal.
- CARLINO, P. (2005). Leer, escribir y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CASSANY, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. México: Paidós.
- MIRAS, M. Y SOLÉ, I. (2007) "Elaboración del conocimiento científico y académico". En Castelló, M. (Coord.) Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias. Barcelona: Grao.
- SÁNCHEZ, S Y ORTEGA, M. (2012). "Docentes como aprendices de la enseñanza" en Mendoza, J., Sánchez, S. y Martínez, G. (Coords.). La construcción del conocimiento. Miradas desde la psicología educativa. México: UPN/Horizontes Educativos, [pp. 97-121].
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2016). Modelo Educativo 2016. Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa. México: SEP. En www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- SECRETARÍO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (S/f). Formación Continua. <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/portal/home.html>
- VAILLANT, D. (2012). "Hacia dónde va la formación permanente en América Latina" en Aula de Innovación educativa, núm. 212, junio 2012, [pp. 36-38]. En <http://denisevaillant.com/articulos/2012/HaciaDondeValaFormacionPermanente-RevInnovEdu2012.pdf>

El tutor virtual, responsable de la formación profesional

Pastor Hernández Madrigal¹

Introducción

Dentro de la función del docente en las Instituciones de Educación Superior, se comienza a establecer la posibilidad de entrar en una nueva función de la docencia, que consiste en la tutoría, asesoría o docencia virtual. En este sentido, ser tutor virtual consiste en crear un ambiente de aprendizaje en colaboración, brindando a los estudiantes del curso virtual el apoyo necesario para su continuidad; acompañarlos en el cumplimiento de las actividades de aprendizaje planteadas, proporcionándoles orientación y apoyo en la solución de dificultades que se les puedan presentar al momento de ingresar a la plataforma o en la realización de las actividades de aprendizaje (Hernández, 2010).

A diferencia de un curso presencial, que se realiza normalmente en un grupo y que cuenta con un profesor que presenta contenidos, explica y resuelve en directo las posibles dudas del estudiante, en un curso a distancia éste se encuentra sólo, el contenido del curso ha sido «mediatizado» en este caso, a través de Internet en plataformas tecnológicas, aulas virtuales, y debe resolver por sí mismo con qué estrategias aborda los contenidos, cómo organiza su tiempo en función de lograr los objetivos y de qué manera resuelve sus dudas apoyándose en los distintos recursos que se ponen a su disposición.

El rol del tutor

En este contexto, el rol del tutor se define como una persona-recurso que apoyará el trabajo

del estudiante, tanto a nivel individual como al interior del grupo. Sabemos que algunos de los participantes en este curso han tenido algunas oportunidades de acercamiento a la tecnología que se empleará para esta experiencia de capacitación a distancia y, lo más probable, es que para muchos de ellos sea la primera vez que trabajen a través de Internet. También sabemos que la educación a distancia es algo relativamente nuevo en nuestro país, y que nuestras experiencias de formación y capacitación han sido siempre más cercanas a lo presencial.

Lo anterior implica que, enfrentado a esta modalidad, experimente sentimientos de temor y se sienta cohibido frente a la tarea que debe llevar adelante. Se comprenderá, entonces, el rol fundamental del tutor en cuanto recurso para ayudar al participante en diversos aspectos metodológicos, resolución de problemas asociados al contenido del curso y situaciones que tengan que ver con el manejo de la tecnología. En la medida que el tutor preste un apoyo efectivo, aumentarán las posibilidades de éxito de los estudiantes y podrán avanzar consistentemente en su formación profesional.

Así mismo el rol que desempeñe el profesor como tutor virtual será fundamental para garantizar la calidad y eficacia del proceso formativo realizado a través de la red. Se puede distinguir cinco roles básicos a desempeñar por los tutores: el rol pedagógico, social, de dirección, técnico y orientador (Llorente: 2006, Edutec).

¹ Tutor virtual LEIP y LElyP en UPN 241 San Luis Potosí

En este sentido, el rol de tutor contribuye a la creación del conocimiento especializado, centra la discusión sobre los puntos críticos, contesta preguntas, responde a las diferentes contribuciones de los estudiantes y las sintetiza. También potencia la creación de una atmósfera de colaboración en línea entre los diferentes participantes, se lleva el tiempo de las intervenciones y se marca la agenda para

el desarrollo y la exposición de los temas, y por otro lado se establecen las normas de funcionamiento del proceso formativo, y se orienta sobre el comportamiento técnico de las diferentes herramientas de comunicación que podrán ser utilizadas.

Cabe destacar que en la experiencia como tutor virtual he logrado identificar desde mis funciones como tutor virtual cinco principales, que a continuación describo:

1. Función académica:	2. Función Social:
<ul style="list-style-type: none"> • Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados. • Supervisar el progreso de los estudiantes y revisar las actividades realizadas. • Responder a los trabajos de los estudiantes. • Asegurarse de que los alumnos están alcanzando el nivel adecuado. • Formular preguntas para sondear los conocimientos que poseen los estudiantes y descubrir las posibles inconsistencias y errores que vayan teniendo. • Diseñar actividades para facilitar la comprensión de la información y su transferencia. • Diseñar actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo con un diagnóstico previo. • Introducir el tema de debate y relacionarlo con los anteriores. • Resumir en los debates en grupos las aportaciones de los estudiantes. • Resolver las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos o en la realización de las actividades. • Hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas. • Informar de los resultados y valoraciones alcanzadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso en red. • Facilitar la creación de grupos de trabajo. • Incitar a los estudiantes para que amplíen y desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros. • Integrar y conducir las intervenciones, sintetizando, reconstruyendo y desarrollando los temas que vayan surgiendo. • Animar y estimular la participación. • Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes. • Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red. • Facilitar la creación de un entorno social positivo.

<p>3. Función organizativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer el calendario del curso en general, por módulos, entrega de tareas, y seguimiento de las diferentes actividades de comunicación. • Establecer fechas y horarios para los chats y los foros. • Explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno: criterios de evaluación, exigencias o nivel de participación. • Presentar las normas de funcionamiento para establecer contactos con el profesor tutor. • Mantener un contacto con el resto del equipo docente y organizativo, haciéndole llegar rápidamente los problemas detectados al nivel de contenidos, de funcionamiento del sistema o de administración. • Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros. • Ofrecer cualquier información significativa para la relación con la Institución. 	<p>4. Función orientadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red. • Dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad de trabajo que se está desarrollando en red. • Asegurarse de que los alumnos trabajan a un ritmo adecuado. • Motivar a los estudiantes para el trabajo en línea. • Informarle a los estudiantes sobre su progreso en el estudio, y facilitarle estrategias de mejora y cambio. • Facilitar acciones de compromiso cuando existan diferencias de desarrollo entre los miembros del equipo. • Ser guía y orientador del estudiante. • Aconsejar al estudiante para el desarrollo de las actividades y seguimiento de los cursos.
<p>5. Función técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse de que los estudiantes comprendan el funcionamiento técnico de la plataforma educativa. • Dar consejos y apoyos técnicos. • Realizar actividades formativas específicas. • Gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el trabajo en la red. • Incorporar y modificar nuevos materiales al entorno formativo. • Remitir a los estudiantes a algunas partes del programa, donde se puedan realizar bajar o subir actividades, tareas, foros, entre otras actividades. • Mantenerse en contacto con el administrador de la plataforma. 	

Bajo estas funciones antes señaladas del rol que realiza el docente como tutor virtual radica la importancia que existe en estos tiempos donde la educación virtual va abarcando espacios cada día más importantes en esta sociedad de la información en un mundo globalizado, en donde existe los medios para favorecer la interactividad entre sujetos de diversas nacionalidades, de diversos contextos muchas veces

opuestos, que permite desarrollar ambientes de aprendizaje idóneos multiculturales, interculturales e internacionales, para la construcción de aprendizajes significativos y pertinentes.

En este sentido, el rol de tutor contribuye a la creación del conocimiento especializado, centra la discusión sobre los puntos críticos, contesta preguntas, responde a las diferentes contribuciones de los estudiantes y las sin-

tetiza. También potencia la creación de una atmósfera de colaboración en línea entre los diferentes participantes, se lleva el tiempo de las intervenciones y se marca la agenda para el desarrollo y la exposición de los temas, y por otro lado se establecen las normas de funcionamiento del proceso formativo, y se orienta sobre el comportamiento técnico de las diferentes herramientas de comunicación que podrán ser utilizadas.

Según el Sistema de Universidad Virtual de la UAEH conceptualiza la tutoría virtual como una actividad docente que realiza un experto en enseñanza a distancia y en contenidos, o solo en educación a distancia, para guiar el aprendizaje, orientar y facilitar la utilización de recursos y materiales didácticos digitales, promoviendo la interacción con y entre los estudiantes a través de medios tecnológicos, para motivarlos al logro de los objetivos educativos. Según esta definición tutoría virtual es un concepto amplio para referirse a la docencia en línea, la cual se realiza sin limitaciones geográficas, físicas y temporales.

Para Fish y Wickersham (2009) en García y Pineda (2011) sostienen que una de las tareas primordiales del profesor en entornos virtuales consiste en promover el involucramiento activo de los estudiantes, comprometiéndolos a pensar de manera crítica, así como organizar y planificar la enseñanza, llevando a cabo un seguimiento y evaluación continuos del desempeño de los alumnos.

En este ámbito quiero vincular con las respuestas de los alumnos el papel del tutor en su proceso de formación, en donde ellos sostienen que su proceso de formación profesional ha sido gracias a las intervenciones y acompañamiento de los tutores, en donde sostienen:

- “Los tutores no han acompañado en nuestro trayecto formativo, desde dar respuestas a dudas, respecto a las actividades de

aprendizaje y hasta el sugerir actividades y dar acompañamiento para mejorar como estudiantes” (Artemisa).

- “Los tutores han contribuido en hacerme una persona más analítica y racional con las aportaciones que me daban en las actividades realizadas. Me ayudaron a tomar la lectura con agrado” (Valeria).
- “Desde un inicio de la Licenciatura, al momento de subir tareas y realizar la retroalimentación con ellos mi proceso de formación cambió porque me dí cuenta de que si leían mis tareas y me hicieron el comentario de que debían ser palabras mías, eso para mí fue importante porque me obligaba a utilizar mi pensamiento y a obligarme a razonar como estructurar lo que quería decir” (Claudia).
- “La enseñanza de los tutores que si me retroalimentaban fue muy importante para mí, ya que no tenía conocimiento en muchos temas, comparándome con mis compañeros, sus aportaciones y sobre todo las sugerencias y correcciones fueron lo más importante para mí” (Aracely).
- “Los tutores tuvieron oportunidad de otorgar nuevos métodos de optimizar el aprendizaje que contribuyeron a sustentar mi trabajo semanal hacia factores muy determinados en la pedagogía que se puede aplicar en el aula y en la sociedad” (Edgar).

Es interesante resaltar como una alumna en su entrevista hace mención “los tutores que si me retroalimentaban”, esto es claro que existían tutores que no cumplían con su labor, aunque existe un instrumento de evaluación y un seguimiento de las actividades de tutoría virtual por parte del responsable de la Licenciatura, siempre hay compañeros docentes que al igual que el trabajo docente presencial no realizan las actividades de seguimiento y acompañamiento de los alumnos, por ejemplo, se logró detectar a tutores que habrían los foros a tiempo pero

no realizaban la retroalimentación de las participaciones de los alumnos en el foro.

Desde mi experiencia como coordinador de Licenciaturas, se realizaban las asignaciones de la carga académica para ser tutor virtual bajo dos criterios principales, “los expertos en las tic” y los “expertos en los contenidos”, sin embargo, bajo la complejidad de los perfiles docentes, existen muchos docentes que conocen los contenidos pero se le dificulta el trabajo en plataforma o carecen de formación en tutoría virtual, sin embargo, puedo afirmar que lo importante en la docencia ya sea presencial o virtual es el nivel de compromiso, de responsabilidad con el proceso de formación de los alumnos, ya que quiero hacer énfasis que al momento de aceptar la carga académica, se deben hacer responsable de prepararse para el módulo, revisar los contenidos, revisar la plataforma, programar las aperturas de los foros y el tiempo para la revisión de los trabajos así como la disponibilidad y la actitud para la interacción con los estudiantes por medio de la plataforma virtual.

Cuando los estudiantes expresan que el tutor virtual les brinda el acompañamiento para mejorar como estudiantes implica que ese proceso de acompañamiento es para orientar, guiar, animar, motivar, facilitar y dinamizar las actividades de aprendizaje, da sugerencias, aclara y resuelve las dudas y problemas de todo tipo (académico, pedagógico, organizativo, técnico, social y administrativo) que puedan surgir al estudiante o lo canaliza al área correspondiente. Los alumnos identifican con mucha claridad los tutores, quienes han contribuido en su proceso de formación profesional. En este sentido, pensar en el campo de la formación profesional por medio de las tecnologías y del internet permite a los estudiantes liberarse de una enseñanza dogmática, de una permanencia en las aulas donde ellos tienen más libertad

para explorar todas sus capacidades, organizar sus actividades laborales con las personales y potenciar sus aprendizajes.

Se puede afirmar que la tutoría virtual es un proceso de orientación, ayuda o consejo, que realizamos sobre el alumno para alcanzar diferentes objetivos como son: integrarlo en el entorno técnico-humano formativo, resolverle las dudas de comprensión de los contenidos que se le presente, facilitarle su integración en la acción formativa, o simplemente superar el aislamiento que estos entornos producen en el individuo, y que son motivo determinante del alto abandono de los estudiantes en estas acciones formativas.

Creo que el papel del tutor en ambientes virtuales es de mayor responsabilidad, de compromiso y disponibilidad para contribuir en el proceso de formación profesional, en nuestro caso de los futuros egresados en la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica 2012, la primera Licenciatura en línea que se imparte en la Unidad 241 en el Estado de San Luis Potosí. Esta Licenciatura ha egresado a la primera Generación 2012-2017, en los primeros semestres se tuvo la dificultad de contar con perfiles idóneos en el trabajo virtual pero poco a poco se ha ido consolidando con una plantilla docente que ha permitido continuar con este proceso de opción profesional para egresados del nivel medio superior que se integran al campo profesional de la Educación y de la Pedagogía, con conocimientos en el trabajo virtual.

Hoy en día se abre otra oportunidad de formación profesional para los docentes en servicio por parte de la UPN, pero es una formación en 100% en línea, como son las Licenciaturas: en Educación Inicial y Preescolar (LEIyP, 2017), en Educación Primaria (LEP, 2017), en Educación Secundaria (LES, 2017) y en Educación Media Superior (LEMS, 2017); esto implica que los nuevos perfiles docentes en

nuestra institución se requiere cada vez con una amplia formación en el uso de las tecnologías y de plataformas virtuales, para poder contribuir en estos procesos de formación y actualización de los docentes de la educación obligatoria.

Conclusión

Para finalizar esta reflexión, considero que los docentes de las Instituciones de Educación Superior cada día deben prepararse para enfrentar estos nuevos modelos de formación, ya que es una tendencia mundial integrar modelos curriculares de formación profesional en la que se integra el uso de las plataformas o cursos virtuales, y en otros casos toda una licenciatura o estudios de posgrado virtual o en línea.

Fuentes Consultadas:

GARCÍA, B. Y PINEDA, V. (2011). Evaluar la docencia en línea: retos y complejidades. Madrid: RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 14, n. 2, p. 63-76. Revisado el 18 de mayo de 2014 en <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427215004.pdf>

HERNÁNDEZ, P. (2010). Funciones del tutor virtual. Revisado el día 8 de abril de 2010 en <http://craig.com.ar/biblioteca/8/FuncionesDeLaTutoriaVirtual-Hernandez.pdf>

LLORENTE, M. C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. España: Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Revista electrónica de tecnología educativa, N. 20, enero 2006 en https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16386/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UAEH (s/f). Manual del docente de Educación a distancia. Revisado el día 14 de mayo de 2015 en www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/curso.../LECT56.pdf



RECONSTRUCCIÓN
Óleo y recortes / MDF
100 X 80 cm. 2016

“La recreación como estrategia escolar como una actividad complementaria en el nivel básico”

Víctor Jiménez Flores¹

La práctica educativa

Es clara la tarea educativa: promocionar las condiciones para que en esa elección, en plena libertad, puedan florecer las aptitudes reales, se manifieste la vocación, venzan los hábitos a los vicios y se propicie la realización de valores que den sentido a la vida e integren su personalidad. La acción formativa de los niños y jóvenes en sus ratos de ocio no sólo es fundamental para su propio desarrollo, sino para la sociedad entera.

La recreación dentro de la escuela muestran en forma definitiva que las materias más complejas y difíciles se faciliten extraordinariamente cuando se utilizan las técnicas grupales, de juegos vivenciales, método de proyectos, etcétera, o sean técnicas recreativas. Las actividades no solamente pueden ser físicas y deportivas, sino sociales y culturales, también ya que pueden utilizarse las salas de clase para reuniones de grupo o clubes de intereses, el aire libre, excursiones y campamentos dentro y fuera de la ciudad.

Lo que busca precisamente es mostrar la importancia que desempeña la recreación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes, relacionando a sus padres con actividades que ellos en muchas ocasiones ven como “cosas de niños” pero que ellos un día también vivieron o tuvieron el deseo de vivir.

Esto va acompañado de la desventaja económica que muchas veces los padres ven como un impedimento para tener un momento de sano esparcimiento con sus hijos.

La recreación en el ámbito escolar

La recreación escolar es un hecho social

presente en la vida de todo individuo, a través de ella se ha constituido en objeto de estudio logrando alcanzar un estatus educativo y social, ya que la inserción en la educación no es una opción que podamos tomar o dejar desapercibida, cuyo escenario se encuentra inmerso y en estrecha relación con la vida cotidiana, en la familia, en las relaciones con la sociedad.

Su importancia radica en establecer lazos de comunicación e integración de grupos, además la necesitamos para socializarnos y aprender de forma participativa desde nuestro contexto, en función de la objetivación de nuestro ser.

Por otra parte desde el punto de vista social, se hace necesario implementar políticas a través de diversos programas donde se tome conciencia del verdadero valor de la recreación y se eduque en la adquisición de una cultura recreativa carente en nuestra sociedad, y por medio de diferentes actividades en donde el ser humano eleve su calidad de vida.

En el orden práctico y teórico se pueda considerar que el docente considere teóricamente y ponga en práctica una serie de estrategias creativas que de una u otra manera despertara en los alumnos el interés en aprender esto servirá como instrumento motivacional en diferentes áreas de enseñanza.

Cabe considerar por otra parte que, a través de la recreación se pretende encaminar las primeras pautas para compartir las destrezas recreativas, y afianzar el compañerismo tanto individual como colectivo, insertando valores de respeto mutuo para apreciarse y quererse tanto fuera como dentro de la institución de

¹ Maestro en Educación en el área de Docencia e Investigación. Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas.

la cual forma parte, esto restableciendo un poco lo que dispone nuestra carta magna constitucional y al igual el currículo básico nacional que respalda el objeto de una mejor educación. Estando plasmado dentro del ACUERDO número 19/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2016.

Como estrategia fomentamos una transformación a la dinámica diaria de la escuela, donde el alumno encuentre atractivo asistir a la escuela.

De acuerdo con lo antes planteado es evidente que la recreación puede resultar una alternativa como medio formativo y emprendedor del fortalecimiento de las relaciones de amistad y social que permitan al educando superar los traumas y el reforzamiento del docente en su rol de líder, donde el incentivar el logro de mayor autoestima y mejor éxitos en las interrelaciones de grupo que forman la convivencia social, familiar y escolar.

Esperando que los alumnos desarrollen un sentido positivo hacia las actividades lúdicas y cognitivas para que lo apliquen a su vida diaria como un hábito que les permite obtener una mejor calidad de vida, pues podrán conservar buena condición física y una mente sana en base a valores y actitudes favorables para la convivencia en sociedad.

Llevándolo a diferentes contextos se pretende reivindicar un tiempo para nosotros mismos, para nuestro descanso, para hacer lo que nos gusta, para sentirnos bien, para participar de la creación de otros o para ser nosotros mismos los creadores.

Así, como objetivo primordial canalizar y aprovechar la creatividad de los estudiantes de nuestras diferentes instituciones para el uso del tiempo libre, pero a su vez, intrínsecamente, lo que se espera como resultado es que, el mismo, reconozca que un sano esparcimiento es una

necesidad, diferente al ocio, o a la actitud extrema de confundir el tiempo libre con “nada que hacer”.

Para algunos autores; el lenguaje común, del hombre de la calle, es sinónimo de entretenimiento, divertirse, alegría, actividad sin esfuerzo y no demasiado importante, etc. Se desarrolla en un tiempo de poca valía social, no obligatorio y que no supone productividad (Medeiros, 1969).²

Para aquellos que intentamos analizar, la temática es más compleja ya que debemos determinar el concepto a ideas que puedan ser descritas, comparadas y generalizadas a efectos de generar un conocimiento ordenado, jerarquizado, con posiciones coherentes y demostrables por lo es necesario plantear diferentes cuestiones sobre si ¿Hablamos de la recreación individual, grupal o social?,

¿Dirigida o espontánea?, ¿Aleatoria o sistemática?, ¿Pública o privada?, ¿Es sinónimo el ocio de la recreación?, ¿Lo recreativo se da cuando acabó el tiempo de obligaciones?, ¿La recreación implica optar o elegir?, ¿Cuál es la incidencia social en las prácticas recreativas?, ¿Todos los juegos son recreativos?, ¿Cuándo o por qué una tarea se torna en recreativa?, ¿Hay relación entre educación y recreación? (Buollon, 1984).

Curiosamente, no se encuentran demasiadas aproximaciones o definiciones dadas por expertos. La gran mayoría de ellas indican que se hace más que ocuparse de afirmar qué es recreación. Y a partir del modo o tipo de actividades se habla de recreación activa o pasiva, individual o social, etc.

Es por demás llamativo que muchos de los libros o trabajos que hablan y aún se titulan “recreación”, no la definen. Sin embargo, y para que el lector pueda comparar similitudes y diferencias, veremos a continuación algunas aproximaciones (Buollon, 1984).³

Medeiros (1969:49), en su libro, definió

2 Bauzer Medeiros, Ethel. Juegos de recreación. 1. Buenos Aires: Ruy Díaz, 1969

3 “Las actividades turísticas y recreacionales” Roberto C Buollon, 2009, México.

el "concepto de recreación" así: Si cada uno de nosotros hiciese un rol de sus actividades recreativas y si tales listas fuesen puestas lado a lado, encontraríamos las más diversas ocupaciones.

Figurarían, por cierto, cosas tan diferentes como lectura y natación, música y excursionismo, pintura y fútbol, cine y filatelia, teatro y cocina, danza y pesca, etc., Saltaría a nuestros ojos que la recreación comprende un número infinito de experiencias en una multiplicidad de situaciones".

Cualquier ocupación puede ser justamente considerada recreativa, siempre que alguien se dedique a ella por su voluntad, en su tiempo libre, sin tener en vista otro fin que no sea el placer de la propia actividad y que en ella encuentre satisfacción íntima y oportunidad para recrear" (Buollón, 1984).

La recreación como actividad ocupa en nuestros días un lugar muy especial en la vida del hombre moderno, razón por la cual nos ocuparemos de ella en primer lugar.

Para Vera (1988) la recreación es la forma de experiencia o actividad que proporciona al hombre sentimientos de libertad, olvido de sus tensiones, re-encuentro consigo mismo y satisfacciones, sin compulsión, restricción o presión ajena o externa. Es decir, que la gama o variedad de actividades de la recreación es prácticamente infinita. Su único límite es el de la imaginación humana.

En cambio Morales (1990) la ha descrito como un descanso, una diversión, o el tipo menos y más pasivo de esparcimiento. O bien "la recreación es un instrumento para mejorar la mente, desarrollar el carácter, adquirir habilidades, mejorar la salud o la aptitud física, aumentar la productividad o la moral de los trabajadores y lograr otros objetivos deseables, individuales y sociales.

Para el Doctor John H. Finley, la palabra recreación es lo bastante amplia como para

abarcar el juego en todas sus expresiones y también muchas actividades que generalmente no se consideran como tales: música, teatro, cualquier actividad al aire libre y especialmente toda acción creadora que contribuye al enriquecimiento de la vida.

El psiquiatra James S. Plant, la recreación es " el interés en las cosas más que el resultado final, hallamos los elementos reales de la recreación". Destaca también que " la recreación es una expresión integradora para el individuo, porque capta, fortalece y proyecta su propio ritmo".

En cambio para el sociólogo George D. Butler, afirma: "Recreación es cualquier forma de experiencia o actividad a que se dedica un individuo por el goce personal y la satisfacción que le produce directamente".

El profesor Heberto Martínez Cuervo la define así: "Recreación significa volver a crear o deleitarse". Acción reeducadora o diversión radiante de alegría. Por lo tanto se considera como un proceso formal educativo o un sano esparcimiento que otorga libertad en nuestros actos, que al reflexionar sobre lo anterior se confirma que es una educación formal o una libre expresión".

Podríamos decir entonces que:

- a. La recreación no es sinónimo del llamado "tiempo libre".
- b. En la vivencia auténtica de lo recreativo debe poder experimentarse la vivencia de lo "no obligatorio", en el sentido de que el tiempo que nos insume dicha experiencia es vivido como propio, sin frustraciones, porque se halla alentada por un interés profundo ("Siento que mi tiempo, el de mi vida, no se pierde sino que se realiza"). De ahí que lo recreativo puede surgir en el trabajo cuando éste permite nuestra realización.
- c. Las situaciones recreativas son diferentes: varían en cada cultura y subcultura. La

vivencia de lo recreativo tiene diferentes matices según cada personalidad; puede ser más o menos rica, profunda, auténtica o inauténtica.

- d. La vivencia recreativa auténtica es una ruptura, sin pérdida de la conciencia, de lo habitual o cotidiano, que permite el descubrimiento y penetración en una nueva dimensión de la existencia, y que va acompañada de un sentimiento de plenitud.
- e. La posesión de un “hábito” de tiempo libre, no asegura, por sí solo, la experiencia recreativa auténtica.
- f. Para que sea posible una experiencia recreativa, debe haber, psíquica y biológicamente, una disponibilidad de energía” (Loughlin, 1971).⁴ Ya debe quedar claro que lo que sigue no pretende dar una definición formal, completa y final de cada posición sino aproximarnos a las grandes y diferentes concepciones que se manejan en el mundo. Tales aproximaciones permitirán formar conceptos acerca de los respectivos marcos teóricos, su significado, el sentido del ocio o del tiempo libre, su relación con el trabajo, la noción de libertad, el tipo de actividad, etc.

En todos los casos existe una relación marcada entre una temporalidad encamada en los términos tiempo libre u ocio, una acción concreta sobre la realidad; un grado de libertad expresado en la selección de la acción; y una satisfacción compensatoria o creativa que supone el fin a lograr con la actividad.

A partir de lo antedicho, podríamos decir que la recreación es:

- Una actividad (o conjunto de ellas);
- Que tiene lugar en un tiempo liberado de obligaciones exteriores
- Que el sujeto elige (opta, decide) y
- Que le provoca placer (diversión, entretenimiento, alegría).

Este tipo de definición habla de un enfoque de la recreación desde lo individual, pero puede extenderse a lo grupal.

Probablemente, la diferencia entre las acepciones del término recreación pase más por la fuerza de cada uno de los cuatro elementos señalados en tanto su relación con los restantes. Entonces alguien enfatizará la libertad (es la actividad que se hace porque sí, porque la elegí); otro, el tiempo en que se da (es todo lo que hacemos cuando no nos obligan a hacer otra cosa); otro más priorizará lo placentero (es hacer lo que me gusta); etc.

Podríamos seguir combinando posibilidades. Así aparecerán también los elementos más subjetivos diferenciados de los más objetivos. Aparecerán los juegos, sus teorías, etc., (Chopra, 1994).

En general, no se utiliza la noción de recreación como sustantivo, como entidad de análisis, sino como adjetivo, como atributo de algo (la actividad). De allí que se hable de juegos recreativos, matemáticas recreativas, actividades recreativas, turismo recreativo (Chopra, 1994).

Tales formas del lenguaje suponen que “lo recreativo” es un carácter otorgado a un hacer concreto; y ese carácter tiene relación con el juego, con la diversión, el entretenimiento, etc.

Normalmente, lo recreativo es concebido como apareciendo cuando concluye la obligación, cuando no hay deberes que cumplir. Así aparece la noción de un supuesto tiempo libre como la condición o soporte temporal de la cual puede emerger lo recreativo (Chopra, 1994).

Como conclusión, diremos que la recreación tiene un papel fundamental en el desarrollo integral y durante el transcurso de la vida del ser humano, al producirle satisfacción y libertad a través de sus actividades o experiencias.

⁴ “Recreodinámica del adolescente (Motivación y tiempo libre)” del recientemente desaparecido especialista argentino Alfredo J. Loughlin. En la página 18 del trabajo (Buenos Aires, Librería del Colegio, 1971)

Tipos de actividades recreativas

Dentro de las actividades recreativas existe gran variedad de actividades recreativas, de las cuales son clasificadas y organizadas en programas coherentes, cumpliendo primordialmente con el significado de recreación y de acuerdo a su naturaleza. (Vera, 1988).

- Juegos.
- Actividades al aire libre.
- Actividades deportivas.
- Actividades sociales
- Actividades artístico-culturales

Respecto a los juegos, se menciona que son necesidades naturales que realiza el individuo de cualquier edad, abarcando una infinidad de actividades que es difícil determinar cuántos son en realidad. Catalogándose en general como juegos: libres, organizados y competitivos, según sus características (Vera, 1988).

Con relación a las actividades al aire libre que forman parte de un programa principal de actividades de algunos países europeos, son una expresión de la necesidad del hombre de acercarse a la naturaleza en un entorno a los movimientos y acciones más simples y naturales que abarcan: las caminatas, trotes, paseos, excursiones, montañismo, campamentos.

Estas deben ser orientadas, que debido a sus diferentes características y grados de exigencia física, requerimientos de dedicación de tiempo y demandas de tipo mental, se adaptan igualmente a todas las edades y condiciones del hombre (Vera, 1988).

Las actividades de tipo deportivo, se semejan al deporte como disciplina. Este tipo de actividades recreativas que son extraordinariamente atractivas para la familia, grupos y comunidad favorecen dichas actividades y no están limitados a los más enérgicos o los más jóvenes, ya que no significan o requieren un esfuerzo físico especial (Vera, 1988).

Estas actividades de tipo intelectual y afectivo, se realizar en casa, así como en

espacios abiertos o cerrados y no requieren normalmente de instalaciones especiales considerándose auto desarrollables (Vera, 1988).

En las actividades sociales, están constituidas por una gran gama de acciones que tienden a mejorar la relación entre los miembros de la familia, grupo y comunidad permitiendo que las personas ocupen el tiempo libre sin mayores exigencias de esfuerzo físico, de instalaciones o facilidades especiales. Las más comunes de estas actividades son: las reuniones de clubes de conversación, juegos de salón, bailes, verbenas, bingos, fiestas de todo tipo (Vera, 1988).

Cabe considerar también algunas de las cuales son las más populares como son: dibujo, pintura, cerámica, fotografía, escultura, cine, teatro, poesía, penas literarias, grabado, repujado en cuero, danza, baile, canto, coro, música, estudio y conservación de monumentos y sitios históricos, museos, en general cualquier tipo de expresión artística y cultural. Dando pauta a obtener una gran diversidad de acciones y que en determinado momento son acogidas por las personas, grupos o comunidades sin importar la edad que tengan (Vera, 1988).

Ventajas de la recreación

Desde el punto de vista del hombre biológico-cuerpo- favorece el desarrollo a través de los siguientes factores o aspectos; considerando la participación principalmente en las actividades clasificadas como: juegos; actividades al aire libre y actividades de tipo deportivo (Vera, 1988).

Como son: habilidades motrices básicas y especiales, capacidad cardiovascular coordinación, ritmo y la educación rítmica musical.

Con respecto al hombre psicológico -mente- dominio cognoscitivo, la recreación a través de las aficiones, actividades culturales, actividades sociales y actividades artísticas también pueden contribuir poderosamente a

desarrollo del hombre, principalmente en los siguientes aspectos; curiosidad, creatividad, imaginación, habilidades interpretativas, habilidades motrices específicas, sentido social, reconocimiento y cultivo de la amistad, participación, cooperación y autodesarrollo.

Las características o condiciones potenciales del hombre como ente social, serán desarrolladas a través de cualquier tipo de actividad recreativa, puesto que ellas le producirán satisfacción al hombre (Vera, 1988).

Los aspectos que tienden a desarrollarse son principalmente; sentido de pertenencia, respeto a los semejantes, sensación de libertad, satisfacción de participar, crecimiento de sí mismo, autoestima, conocimiento o reconocimiento de la disciplina y respeto natural a normas.

Recreación y esparcimiento, en nuestra sociedad bastante caracterizada por la agitación, la presión, el estrés y la angustia, actividades u oportunidades como el descanso, el esparcimiento y la recreación (también llamados ocio o tiempo libre), no forman parte de las prioridades de muchas personas. Para algunos el trabajo se vuelve su actividad principal, y descuidan el valor de su propia salud, la integración con la familia, y la utilización del tiempo libre en actividades recreativas sanas.

La tranquilidad como persona, el equilibrio emocional y la sensación interna de paz también derivan del descanso y la sana diversión que el individuo pueda dedicar a su vida, incluso a su familia.

Las labores y actividades cotidianas, presentan decisiones, desafíos, rutina, ansiedad, dificultades, que deben ser abordadas, porque en ello consiste el proceso productivo de las instituciones y las organizaciones. De todo esto queda el cansancio y el desgaste que la persona debe compensar con actividades alternativas, que lo “oxigenen”, y traigan nuevas fuerzas para los retos de la vida diaria.

Así que, parques, plazas, clubes y centros recreativos, centros comerciales, caminatas, viajes, ciclo vías, pueblos, cines, entre otros, están disponibles para que las personas y las familias se diviertan, tomen nuevos ánimos, frente a una rutina que causa daños cuando se hace habitual.

Conclusión

Para divertirse no se necesitan grandes cantidades de dinero, sino un poco de creatividad y disposición. Muchas personas colocan como obstáculo que no cuentan con los recursos necesarios para invertir en la sana diversión, pero una visita a un parque o una caminata improvisada no son actividades que las cobren como tal. Basta un poco de buena voluntad y el deseo de compartir en familia para pasar buenos momentos y tomar alientos para un mundo difícil cada día.

La recreación y esparcimiento cumplen una función lúdica muy importante en la persona y en la familia, de forma que genera puntos de encuentro y realización de ideas y planes que rompen con la cotidianidad. Divertirse es igual de valioso a trabajar. Recrearse es tan importante como la misma seriedad que la vida presupone para no cometer tantos errores.

La recreación puede ser considerada hoy en día, como una estrategia educativa capaz de producir aprendizajes en el alumno dentro de la educación básica. Para que esto pueda ser posible, se debe propiciar primeramente un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sientan agusto, si logramos crear confianza, motivación, alegría y entusiasmo, éstos se integran al trabajo y todo funcionará como es debido o de acuerdo a lo planeado.

La recreación, como el campo de desarrollo humano que integra todos los valores deseados de cualquier actividad de juego o diversión, tiende a aprovechar todas las oportunidades que mejor benefician la de su propia existencia.

En México al igual que los demás países de Latinoamérica, la recreación es un aspecto de olvido al que no se le brinda la importancia que requiere, dado a las condiciones de origen político, social y económico enfrentando problemas de crecimiento social y familiar, como consecuencia de políticas educativas tendientes a satisfacer demandas de otro origen.

Es por esto que la recreación como medio educativo contribuye al desarrollo integral del educando como también el logro del placer de crear, dar oportunidades para nuevas experiencias, garantizar el bienestar mental, físico y moral del mismo respondiendo a la necesidad que tiene cada individuo de realizar actividades de vida natural, libertad, alegría, acción espontánea y creadora; como ser social capaz de integrarse a grupos y disfrutar libre y sanamente.

Fuentes Consultadas

ALEXANDER, Thomas. PSICOLOGÍA DEL DEPORTE México, Ed. Herders. 1988.

ALVELAIS, Bárcenas Adriana. DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS DE 6 a 16 AÑOS Tesis de licenciatura E.S.E.F. México, S.E.P. 1989.

ANDERSON, Bob. EJERCICIOS DE ESTIRAMIENTO (Flexibilidad y Elasticidad México, Ed. Trillas, 1991.

ASHMARIN, Ba. TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. Moscú, 1990.

ASTRAND, Olof. FISIOLOGÍA DEL TRABAJO FÍSICO. Argentina, Ed. Panamericana. 1985.

BIEHLER, Robert y Snowman Jack. PSICOLOGÍA APLICADA A LA ENSEÑANZA México, Ed. Noriega limusa.

BAUZER DE MEDEIROS, E. (1969). Juegos de Recreación (tomo 1). Bs. As.: Ruy Díaz. Plan de estudios 2011 Secretaria de Educación Pública

Programa de Educación Preescolar 2011 EthelBauzerMedeiros. Juegos de recreación. --Buenos Aires: Ruy Díaz: 1969. #Ingreso:002440207.

Concepción Concepción, Francisco. (2006) Plan de actividades físico – deportivo – recreativo como una de las vías para la formación cultural integral de los jóvenes de 20 a 30 años de la Comunidad El Pital. Gibara. Trabajo de Diploma. Holguín, Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo".

WAICHMAN, P. (1993). Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico. Buenos Aires, Editorial PW.

BOULLÓN, R. (1983). Actividades Turísticas y Recreacionales. México, Editorial Trilla. 49 p.

RECREACIÓN Y TIEMPO LIBRE. (2011, May 22). BuenasTareas.com. Retrieved from <http://www.buenastareas.com/ensayos/Recreacion-y-Tiempo-Libre/2209444.html>

BUTLER, George D. (1966) "Principios y Métodos de Recreación para la Comunidad" 2 Volúmenes. Bibliográfica OMEBA, Buenos Aires 1966

Morales Córdoba, Manual de Recreación Física, 1990. Morales Córdoba Jesús, Manual de Recreación física, 1990.

BOULLON, MOLINA Y RODRÍGUEZ WOOG (1984) Trabajo "Un nuevo tiempo libre. Tres enfoques teórico prácticos" (México, Trillas, 1984.

COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN, (1990) Programación Recreativa II. Antología. México. Conalex. 304p. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421438&fecha=27/12/2015



MURAL EDIFICIO "B"
UPN-UNIDAD 241, S.L.P.

La reflexión como técnica didáctica en la educación a distancia

Luis Roberto Martínez Guevara¹

Introducción

Este documento presenta los hallazgos de la experiencia docente en procesos didácticos de educación a distancia, particularmente en el bagaje de colaboración con un grupo de estudiantes pertenecientes al programa académico de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP), que oferta la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 del estado de San Luis Potosí.

El propósito del texto es divulgar la experiencia sobre el empleo de la reflexión como técnica didáctica que facilitó la mejora en la tutoría y, por ende, en la correspondencia en el desarrollo de recursos cognitivos y metacognitivos que permitieron a los estudiantes mejorar su aprendizaje. Así mismo; la contribución se determina desde los avances existentes con relación al desarrollo como tutor en procesos de acompañamiento pedagógico a distancia.

La reflexión como herramienta de tutoría es un ámbito de potenciación para consolidar las experiencias de trabajo académico, el desarrollo profesional y la generación de conocimiento. Está mediada por la cotidianidad de los procesos escolares que en suma constituyen la posibilidad de éxito o fracaso de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la calidad de su vida académica. El mejor ejemplo son las interacciones educativas en los foros y/o los comentarios emitidos en las tareas de los estudiantes de la LEIP, que en suma se convierte en la reproducción del contenido existente sin advertir nuevas rutas de diálogo y producción de ideas que contribuyan a un replanteamiento de lo generado.

Contexto situacional de la tutoría en la modalidad educativa a distancia

La educación a distancia en nuestro país se caracteriza por las constantes transformaciones que establece mediante la innovación en la aplicación de estrategias tendientes a la propagación del conocimiento científico y tecnológico, resultado de la generación de acciones que faciliten la cobertura educativa (Vega, 2005).

La formación de los docentes en la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación es una acción determinante para el empleo de la tecnología con fines didácticos. Desde el plano de educación a distancia, la realidad es que la brecha generacional entre los nativos digitales y los que no lo son, sugiere una barrera de aprendizaje para la gran cantidad de maestros que tienen que formar bajo esta modalidad. Esta razón fue una de las situaciones que en primera instancia se convirtieron en un desafío personal para colaborar en el programa académico de la LEIP.

Como docente novel en la educación a distancia el panorama suele ser desconcertante ante la inmensa cantidad de información por movilizar para configurar sentido a una consigna que desde el plano presencial advierte una familiarización habitual. Procura una ambientación particular al tener que comprender la relación instruccional bajo una lógica de la asincronía y, a su vez, la adaptación a interacciones educativas con normas de cortesía y etiqueta precisas que correspondan con la intención comunicativa del emisor.

¹ Luis Roberto Martínez Guevara; maestro en Educación; Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Por tanto, el ejercicio de tutoría en la LEIP determinó la posibilidad de problematizar la práctica docente misma que a su vez permitiese un replanteamiento en el abordaje formativo de los alumnos. Esta condición derivó en la divulgación de la información actual al identificar la necesidad de transformar los procesos pedagógicos que presencialmente se establecen en pro del desarrollo profesional como tutores de este tipo de currícula.

El programa académico al que se circunscribe la proposición corresponde a la LEIP. Ésta exige el trabajo en módulos; es decir, la construcción epistemológica mediante un problema eje que articula el sentido indagatorio del aprendizaje del alumnado. Plantea “incorporar dos elementos nuevos al proceso de enseñanza-aprendizaje: la interdisciplina y la aplicación del conocimiento a un problema social relevante” (Padilla, 2012, p. 74). Por tanto, de manera inicial fue interiorizado complejamente debido a la inexperiencia en la modalidad y la ausencia de habilidades que facilitarían la realimentación del aprendizaje a distancia.

Lo anterior, provocó un desafío cognitivo interesante desde la praxis docente propia: facilitar la tutoría mediante la consideración de técnicas didácticas y comunicativas adaptadas al seguimiento del programa y, la reorientación pedagógica con el alumnado para mejorar el servicio educativo. Asimismo, coadyuvar al aprendizaje mediante preguntas problematizadoras que estimularán la capacidad de interiorización del alumnado.

Por medio de la técnica de la investigación documental, se clarificó la necesidad de transformar el desarrollo profesional como tutor, al evidenciar mediante comentarios, explicaciones, enunciaciones; en general, información, deficiencias e interferencias en la comunicación compartida con el alumnado, producto de la desesperación, ansiedad, ignorancia e intolerancia que provocó el

comenzar a trabajar de manera asincrónica y bajo hábitos de participación con una lógica de realimentación diferente a las exigencias de la modalidad presencial.

La pregunta que acompañó este análisis docente fue: ¿Cómo mejorar la tutoría para acompañar sustantivamente el proceso pedagógico de los estudiantes de la LEIP? Por ende, el documento en turno registra algunas consideraciones derivadas de los hallazgos obtenidos bajo los términos señalados y las particularidades comunicadas.

La reflexión como herramienta pedagógica en la tutoría a distancia

En la actividad académica existen tanto textos formales como no formales. La diferencia radica en la satisfacción de las necesidades comunicativas en los contextos institucionalizados. La expresión escrita en los foros de la LEIP generalmente es concebida como texto no-formal porque su uso se remonta al uso cotidiano del habla del estudiante como espacio de divulgación de las ideas; muchas de éstas sin contextualizarse con base en el contenido mediado por el tutor y con deficiencias en la manera de realimentar al estudiante con relación a sus aportaciones para el diálogo; o bien, para la producción de conocimiento.

Bajo esta posibilidad de configuración de sentido por medio de la tutoría, se define su utilidad en proveer orientación sistemática al estudiante desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar condiciones oportunas para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos (Romo, 2004).

De tal manera, gracias a los discursos emitidos por los alumnos en los foros y tareas, se comprendió la necesidad de transformar el estilo de tutoría ejecutado; transitar de receptor

de ideas más emisor de comentarios, a la búsqueda de técnicas didácticas que ofrecieran un proceso de mediación pedagógica. Tal y como lo señalan Gutiérrez y Prieto (2002) establecer la “tarea de acompañar y promover el aprendizaje” (p. 54).

La respuesta más esclarecedora se encontró en la reflexión como habilidad de pensamiento (HP) porque el proceso formativo basado en la tutoría configura un sentido diferente al considerar la perspectiva de la transición de asesorar como acto reflejo a mediar las contribuciones de los alumnos con base en lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos en objeto de nuestro propio análisis y valoración (Domingo y Gómez, 2014). Así, la reflexión como HP en la tutoría involucra una familia de habilidades interrelacionadas que superan la reproducción de información y fortifican el pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe en consonancia con lo que escribe (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2008).

Por ende, mejora el acto de escribir consciente porque en muchas ocasiones ni el mismo alumno reconoce sus capacidades personales reales y las dificultades que poseen en el proceso de expresión escrita y como tutor facilita estar atento a realimentar con plena consciencia (Van de Velde, 2014). La reflexión en general, permite descubrirlas, evaluarlas, aprovecharlas, explotarlas, combatir las o transformarlas mediante el proceso de orientación del tutor.

Además, el empleo de la reflexión consolida la posibilidad de utilizar las nociones propias para convertirla en una herramienta pedagógica para la auto-socio-transformación de los insumos de las interacciones educativas que se tienen a distancia. Pérez (2000) lo aclara con precisión...

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias

afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción... (p. 97).

Proposiciones para fortalecer procesos reflexivos en la tutoría a distancia

Contrastar lo que se analiza de la propia praxis tutorial resulta complejo. Primero, por la imperiosa necesidad de socavar el ego y, ofrecer una radiografía lo más transparente posible de sí mismo. Segundo, negociar consigo para experimentar otras rutas de trabajo y, finalmente, integrar sistemáticamente esas modificaciones como vetas de generación de aprendizajes.

La tentación de ofrecer respuestas inmediatas a los estudiantes es mayúscula, más cuando das cuenta que el mensaje compartido evidencia carencias de contenido, argumentación y redacción. Lo importante en la tutoría desde la reflexión como técnica didáctica es procurar la mediación para “identificar las variables que hacen del proceso educativo un verdadero ámbito de formación personal” (Pilonieta, 2000; citado por Escobar 2011).

Así, la interacción educativa entre tutor y estudiantes tiene que contemplar la emisión de sugerencias que integren constructivamente las dudas, preocupaciones y preguntas del alumno o del grupo de trabajo. A su vez, analizar con pertinencia las inquietudes o dificultades que sean consideradas por el tutor como barreras para el aprendizaje; esto es, ser cauto, leer con prestancia cada palabra y comprender la idea global del mensaje con la finalidad de valorar los puntos positivos, las fortalezas de los comentarios que los alumnos aportan (Van de Velde, 2014).

La integración de intercambios basados en el contenido en diálogo tiene que ser una constante en la tutoría: ofrecer un espacio para conversar de manera horizontal bajo el empleo de preguntas desafiantes que estimulen

las habilidades de pensamiento de base cognitiva. Para promoverlo se requiere establecer una postura con respecto a las participaciones en el foro y la emisión de comentarios de las tareas y, a la par fomentar los mensajes de otros compañeros para incitar nuevas rutas de ejercicio del pensamiento en pro de mejorar la comunicación, la contribución misma y la calidad del aprendizaje.

Además, el esfuerzo cognitivo de los estudiantes tiene que ser estimulado con preguntas que dosifiquen sus mensajes iniciales. Ser perspicaz en dividir preguntas complejas en diminutas y concretas que ofrezcan pistas sobre cómo tendría que mejorar su desempeño el estudiante. Compartir ejemplos es una oportunidad que favorece mantener en todo momento la estructura del diálogo dirigido por el tutor (Van de Velde, 2014).

Finalmente, el desarrollo profesional está en constante transformación porque la mirada reflexiva facilita estar consciente de las oportunidades de formación, de las aproximaciones positivas que se ejercen en la praxis, de las nuevas opciones de innovación que es factible experimentar y, sobre todo, de la construcción del sí mismo bajo el diálogo continuo.

Consideraciones finales

Ser tutor es un privilegio debido a la naturaleza misma de la función, al ofrecer un panorama de integridad al individuo bajo tutela. La posibilidad de hacerlo a distancia complejiza la labor y expone al tutor a la responsabilidad de emitir con prestancia cada uno de sus mensajes. Poner en común la individualidad del tutor con los tutorados desarrolla habilidades comunicativas que dinamiza al mismo en una constante de desarrollo profesional.

En síntesis, la reflexión como técnica didáctica en el proceso de tutoría magnifica las oportunidades de formación para los estudiantes, permite disfrutar el proceso de enseñanza y

configura un sentido de humanización tan necesario en la vorágine de la insensibilidad y atrocidad de la sociedad neoliberal.

Fuentes consultadas

- DOMINGO, À. Y GÓMEZ, M. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- ESCOBAR, N. (2011, enero-diciembre). "La mediación del aprendizaje en la escuela". En *Revista Acción Pedagógica*, pp. 58-73. Recuperado el 18 de enero de 2018, de <https://es.slideshare.net/laverochaparrita/mediacion-en-el-aprendizaje>
- González, F., De La Vara, A., Orozco, H., Fera, J., Araoz, M., y Guerrero, P. (2002). *Presentación de trabajos académicos*. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- GUTIÉRREZ, F. Y PRIETO, D. (2002). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa (Reimpresión 3a ed.)*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- PADILLA, A. (2012, octubre-diciembre). "El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México". En *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10 (3), pp. 71-78. Recuperado el 18 de enero de 2018, de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6015/6080>
- PÉREZ, Á. (2000). "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En Pérez, Á. y Gimeno, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- ROMO, A. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES. Recuperado el 23 de diciembre de 2017, de <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro164.pdf>
- SWARTZ, R., COSTA, A., BEYER, B., REA-

- GAN, R. Y KALLICK, B. (2008). El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. EU: Ediciones SM.
- VAN DE VELDE, H. (2014). Aprender a preguntar, preguntar para aprender. Recuperado el 3 de noviembre de 2017, de https://www.upf.edu/cquid/_pdf/saber_preguntar_vandevelde.pdf
- VEGA, R. (2005, enero-marzo). La educación continua a distancia en México: transformaciones y retos. En Revista de la Educación Superior, Vol. XXXIV (1), No. 133, pp. 79-86; recuperado el 18 de julio de 2017, de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista133_S5A1ES.pdf



SIN IDENTIDAD; SIN RIQUEZA

Óleo / tela

100 X 130cm. 2017

Comprender la diversidad: el punto de partida para la inclusión en Educación Superior

María Cristina Amaro Amaro¹

El presente artículo recupera parte de los resultados obtenidos de un proyecto de formación docente para la atención a diversidad que fue implementado con la participación de profesores del área de ingeniería en una Universidad Pública. La necesidad de intervención surge ante la evidencia de que en ese contexto educativo las diferencias individuales eran vistas como un obstáculo para lograr el aprendizaje; esta visión afecta a toda la población estudiantil pues la diversidad es una característica inherente a la condición humana (López-Melero, 2004).

Ante este panorama, se realizó un diagnóstico en torno a las características profesionales que debe poseer el profesorado para atender a la diversidad y a la postura institucional sobre la formación docente, que consistió en un estudio mixto de tipo descriptivo. Para esto se diseñó y aplicó un instrumento validado por juicio de expertos que evaluaba características tales como la comunicación con el alumnado, la motivación para el aprendizaje, la tutoría, la práctica reflexiva, la promoción del aprendizaje colaborativo, entre otras; asimismo se hizo análisis categórico a un diario de campo construido a lo largo del proceso diagnóstico y a distintos documentos institucionales sobre la formación docente. La interpretación de los resultados indicó que la enseñanza se realizaba desde el paradigma del déficit (López Melero, 2004), que la docencia se entendía desde una perspectiva académica y técnica (Pérez, 1992) y que era necesario mejorar la colaboración entre el profesorado.

A partir de lo anterior se diseñó un programa de intervención cuyo objetivo fue propiciar un contexto de formación en el que los docentes tuvieran la oportunidad de construir prácticas inclusivas a partir de la reflexión y la colaboración con sus compañeros, mediante un Seminario que se desarrolló a lo largo de un semestre. Esta intervención tuvo sus bases teóricas en la Educación Inclusiva, entendida como un proceso que se lleva a cabo para incrementar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes, y en el que las diferencias de éstos son recursos valiosos para estimular el aprendizaje de todos (Ainscow, 2001).

El Seminario se desarrolló en 40hrs y tuvo su base metodológica en el Asesoramiento Psicopedagógico desde el Modelo de Proceso o Desarrollo (Escudero y Moreno 1992, Rodríguez 1996, Arencibia & Guarro 1998, Guarro 2001), que es aquél en el que se pretende incrementar la capacidad de un centro para resolver los problemas por sí mismo, y la mejora es concebida como un proceso de cambio para que los agentes educativos aprendan a resolver situaciones problemáticas y construyan sus propias soluciones a través de estrategias de reflexión, acción, colaboración y reconstrucción compartida.

Para la evaluación de la intervención se grabó en audio cada una de las sesiones, se realizó la transcripción y se analizó la información con el método de categorización de datos (Shagoury y Miller, 2000; Bertely, 2000). Los resultados de la intervención indicaron

¹ Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

que lo prioritario para lograr la atención a la diversidad fue promover el acercamiento del docente al alumnado; a partir de ese acercamiento, los docentes comprendieron genuinamente las características de los estudiantes y como consecuencia comenzaron a construir estrategias que dieron respuesta a las necesidades educativas. Este artículo retoma las categorías que muestran la forma en que los profesores comenzaron a comprender la diversidad, al acercarse a sus alumnos y posteriormente reconocer y valorar sus características.

La comprensión de la diversidad

Una de las situaciones que se encontraron durante el proceso diagnóstico fue que la enseñanza se llevaba a cabo desde un paradigma del déficit, ya que las diferencias se concebían como problemáticas personales que rompían con la “norma” e impedían el aprendizaje, por lo que el objetivo durante la intervención fue movilizar a los participantes hacia un paradigma inclusivo, en el que se comenzaría por entender la diferencia como un valor y un derecho de cada ser humano, bajo la perspectiva de que todos tienen derecho a ser diferentes en su individualidad, pero no desiguales en el marco social y educativo (López-Melero, 2001). De esta forma, los docentes que participaron en el Seminario tuvieron la oportunidad de entender la diversidad como algo natural e inherente a la condición humana, así como comprender ampliamente las características de los estudiantes en función del contexto en el que se desenvuelven, tal y como lo reflexiona el profesor RJ durante el cierre de las actividades:

Desgraciadamente los sistemas educativos están como estandarizados, y este tipo de eventos, digamos, de formación, nos sirven para ir entendiendo de que no es así, somos totalmente distintos y que por lo tanto debemos ser suficientemente flexibles para ir entendiendo esas formas de pensamiento, formas de actuar,

formas de sentir, formas de moverse incluso, decía yo, y que no van necesariamente con los estándares. (O10).

Estos resultados se lograron a través de un proceso en el que los docentes colaboraron entre sí para generar estrategias de comunicación, motivación y tutoría que les permitieran acercarse e involucrarse con el alumnado para conocer las necesidades educativas que se presentan por la interacción en el aula, lo cual representó un factor que detonó una preocupación por dar atención a esa diversidad que recién se había entendido, y que se dieran los primeros pasos en el largo camino hacia la inclusión.

Cercanía e implicación con el alumnado.

Para Maturana y Dávila (2005) el aprendizaje es un proceso de transformación que se genera a partir de la convivencia entre todos los involucrados, pues convivir con otros en el espacio educativo promueve un ambiente de respeto, colaboración y democracia que favorece la atención a la diversidad, debido a que la finalidad de la enseñanza no es el contenido en sí, sino la convivencia a través de la cual se puede interiorizar dicho contenido; en este sentido, los profesores que asistieron al Seminario desarrollaron una serie de acciones en el aula que les permitieron acercarse a sus alumnos, convivir con ellos y entenderlos, no obstante en un principio esto requirió de gran esfuerzo por parte de los docentes, tal como relata el profesor AN en las anotaciones iniciales de su portafolio:

Me es difícil generar la comunicación dentro del aula de clase debido a que el tema principal de mis materias en su mayoría requiere de aprendizaje de conceptos, me es difícil escuchar las opiniones del grupo, la mayoría son desarticuladas y fuera de la temática... voy a generar mesas de análisis y diálogo sobre un tema en particular. (P1)

Una vez que los profesores comenzaron a implementar actividades generadas a partir del diálogo con los compañeros, compartieron

vivencias en las que tomaron una postura comprensiva hacia las características del alumnado, justo como lo relata la profesora CR después de haber solucionado las dificultades que mantenía con un grupo en particular:

En este grupo se fracturó la comunicación, pude percibir que si estaban muy enojados (...) lo que hice: formé un semicírculo y entonces platicamos. A mí lo que me ayudó es empezar a hablar de mí, porque generalmente con mis alumnos nunca hablo de mí, llego y mantengo perfectamente la línea de lo que es la academia y no hablo nada de mi persona, pero en esta ocasión era importante porque tenía que resolver este conflicto. Y entonces, comencé a contarles una experiencia personal y a contarles un poco de mi vida y ahí comencé a ver que la gente comenzó a relajarse(...) luego yo les pregunté sobre sus efectos personales y salió a relucir que muchos estaban muy inconformes porque no es la carrera que querían estudiar(...) entonces están muy frustrados porque no hubo lugar, me contaron a cuántos lugares quedaron, su peregrinar de tocar la puerta y que no se les abra, y entonces están ahí en lo que hay lugares. Es muy lamentable escuchar eso, y a mí me dio mucha pena haberlos maltratado tanto, cuando no los había escuchado primero. (O5)

Esta experiencia confirma que la relación entre el docente y el estudiante no debe reducirse a la transmisión de contenidos, sino que además debe establecerse una interacción adecuada que facilite el aprendizaje, para lo cual las características del docente tienen una gran influencia (Zabalza, 2003). Esta interacción entre docentes y alumnos para facilitar el aprendizaje se puede ver favorecida a través de distintos factores, uno de ellos, de acuerdo a la experiencia de varios profesores, es llamar al alumno por su nombre:

RJ: Les dije: "igual les voy a decir los nombres que me sé, tengo la preocupación de que con algunos no los estoy involucrando adecuadamente y creo que los estoy segregando, porque no les estoy preguntando al mismo ritmo que los demás, o pueden pensar que yo estoy prefiriendo a alguien particular por alguna razón, entonces para ser equitativos, pues quiero comenzar a aprenderme los nombres de todos, ayúdenme ¿no?". (A5)

Asimismo, Thomas, Walker y Webb (1998, citado en Parrilla, 2004) señalan que una comunidad educativa inclusiva promueve la participación de todos en la negociación de las normas del grupo, mantiene acuerdos flexibles, potencia los aspectos positivos de los integrantes y promueve relaciones simétricas, justo como se muestra en el relato de las actividades de la profesora CR, quién se da cuenta de la clasificación en la que había mantenido a cierto grupo, y decide negociar una segunda oportunidad para beneficiar el aprendizaje de todos:

Volví a tomar aire, a respirar, a entrar con pila, y entonces les pedí que se sentaran adelante, que se cambiaran de lugar porque ya los había clasificado [risas], los de allá, los de allá, los de acá. Entonces los hice canasta revuelta, que se movieran, se sentaran adelante y empecé a tomar aire, respiré, y dije "vamos a empezar aquí en borrón y cuenta nueva", porque ya iban a estar reprobados el 90%, pero dije, bueno vamos a hacer algo, para que todos tengamos una segunda oportunidad. Entonces les dejé que trabajaran: "ésta semana vamos a tener un evento, tienen que dar un resultado", si ellos me daban un resultado, si ellos se involucraban entonces íbamos a dar vuelta a la página y saber que tenían una segunda oportunidad. Fue muy positivo, creo que esa fue la motivación, fue el mejor grupo que trabajó, que se involucró en un evento que tuvimos durante la semana, me entregaron un resumen de lo que era su trabajo, cada uno iba a hacer un proyecto y una propuesta en el área forestal, y entonces lo hicieron. (O6).

Todas estas actividades dieron como resultado un cambio de actitud por parte de los estudiantes, quienes al ver un interés genuino por su aprendizaje por parte de sus profesores, respondieron favorablemente a la interacción. Los docentes comenzaron a comprender que "el aula no es un espacio para transmitir conocimientos, sino para aprender a descubrirlos de manera compartida con los demás" (López-Melero, 2004, p. 102):

LM: Y sobre todo como ustedes dijeron ayer, aquí mismo dijeron, el momento en que uno entabla mucha comunicación con los alumnos,

ellos empiezan a ser más flexibles con uno y en el conocimiento también empiezan ellos a ser un poco más atentos, o sea que es muy importante comunicarnos nosotros con los alumnos y sobre todo ver qué es lo que quieren, cuáles son sus intereses. (O4)

Este involucramiento permitió que los docentes conocieran las características de sus estudiantes y abrieran paso a un proceso en donde sería posible entender la diversidad existente en su contexto, pues comenzaron a reflexionar sobre las experiencias en las que el acercamiento a sus alumnos les había permitido comprender sus particularidades y formas de aprendizaje, como en la siguiente experiencia de la profesora CH al platicar con un estudiante:

Justo me pasó un detalle hoy en la mañana, porque yo tuve un alumno (...) me dijo “no maestra, le voy a ser sincero, la verdad me ha costado, he sudado sangre, me cuesta mucho esto, aprender con estas cosas”, pero dice “pero póngame en el campo”, dice, “y yo le sé regar, yo sé cómo detectar una enfermedad, y yo sé de cuáles fertilizantes usan, yo lo he manejado desde que estaba niño”, pero entonces eso yo, hace no sé, un año, dos, que pasó por la materia, pues yo no lo sabía, para mí siempre fue un chico que la pasó en título, pero estaba iniciando y yo no lo conocía, pero ya conforme habló... bueno es un chico que va como arrastrando y pasa muchísimas materias en título, pero esa comunicación te permite a ti como docente, decir, ah, ahí es otra parte (...) esa comunicación me permitió conocerlo. (O4)

Con todo esto es posible afirmar que el proceso de acercamiento al alumnado tiene una función reguladora y afectiva para que el profesor pueda estar más atento a la diversidad (Hernández y Díaz, 2010), ya que como afirma López Melero (2004), el aprendizaje se potencia cuando hay oportunidades para convivir e intercambiar experiencias con los demás, más aún si es el docente quien lo promueve.

Reconocer la diversidad en el contexto:

Atender a la diversidad requiere de un entorno educativo que reconozca la diferencia

como algo característico de los seres humanos, (López-Melero, 2004), ya que si lo normal es la diversidad (Parrilla, 1999), es responsabilidad de quienes participan en el entorno educativo construir un contexto que responda a ello; para los docentes significó un gran esfuerzo comprender esta visión de la diversidad, por lo que dio comienzo a un proceso en el que los docentes comenzaron a poner a prueba creencias muy arraigadas en torno al déficit, y a entender que es la enseñanza la que debe flexibilizarse para favorecer el aprendizaje de todos, como en el siguiente caso:

GB: ¿Entonces el desarrollo de la clase debe ser tan flexible que aprendan tanto los que no tienen ninguna discapacidad como los que sí la tienen? Aquí, pues, el que tiene que tener, tener los métodos para enseñar pues es el profesor, ya no tanto el alumno. (O1)

Con el avance del proceso de formación, los docentes compartían sus opiniones para construir un entendimiento de la diversidad como valor y derecho humano, y no como un motivo para la desigualdad en el marco educativo (López-Melero, 2004); sin embargo, durante las primeras sesiones emergieron creencias segregadoras, tal como lo manifiesta la siguiente profesora:

HE: Que el alumno se adapte también al profesor, porque cuando salgan, el día de mañana el trabajo no se va a adaptar a uno, sino que uno se adapta al trabajo, yo me tuve que adaptar, en este caso como usted dice, los que son diferentes, ahí si hay que tener un poquito más de, si o sea, tratar de buscar de adaptarnos a ellos, porque sí va ser muy difícil estar haciendo clases para cada grupo, de por si tienes que hacer las clases, y para este esto y para este esto. (O3)

Al inicio del Seminario era frecuente que los docentes expresaran este tipo de comentarios, con lo cual situaban las dificultades educativas en el alumno y no en los procesos educativos, y consideraban que las personas “distintas” requerían de maestros y espacios diferentes (Arnáiz, 2003), tal como lo expresa una de las profesoras participantes, al contar su experien-

cia de trabajo al tener en el aula a un alumno con discapacidad:

En mi experiencia, él [alumno con discapacidad visual] está muy consciente que él tiene una limitante, entonces yo le decía “¿qué va a hacer usted? Porque usted debería de ir a una escuela donde en realidad lo enseñaran, que tuvieran todo lo que usted necesite para que lo enseñen. (O3)

No obstante, el proceso de intervención comenzó a transformar la percepción de la diversidad entre los profesores, hasta llegar a entenderla como “el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales”, pero no desiguales en el acceso a sus derechos (Arnáiz, 2003, p. 147), haciendo énfasis en que la diversidad es un concepto que implica totalidad y normalidad, ya que un grupo no es diverso por las características de una sola persona, sino por la confluencia de las diferencias de aquellos que lo integran, es decir, lo diverso no son las personas en su individualidad sino el grupo en su conjunto (Parrilla, 1999), tal como lo mencionaron algunos docentes al compartir las experiencias que comenzaron a desarrollar durante la intervención proyecto:

MG: [La diversidad] Está presente en la vida diaria, por ello en la vida docente y académica se encuentra del diario... el hecho que algunas personas tengan mayores necesidades sólo nos recuerda que las personas son únicas, con características particulares, y con ello necesidades o habilidades distintas. (P2)

De la misma forma, los docentes tomaron una mayor conciencia de la diversidad que existe en su contexto educativo, y de cómo esas diferencias pueden llegar a generar desventajas para el acceso al aprendizaje, pues una mala interpretación o una valoración negativa del concepto de diversidad puede generar desigualdad y segregación entre las personas (López-Melero, 2004; Parrilla, 1999):

RJ: Y luego unos son rurales y otros son urbanos, entonces están en el grupo, alumnos que vienen

de lo rural, con alumnos de la ciudad, y es una diferencia muy grande, y luego el conocimiento es un reto para mí, que en la escuela esa disparidad de cultura y conocimientos es muy grande. (O5)

Este acercamiento a los alumnos permitió que los profesores comenzaran a transformar su idea de la diferencia como un déficit, para concebirla como un valor que enriquece los procesos educativos, pues la diversidad en el aula puede encerrar grandes oportunidades de aprendizaje al generar la necesidad de contextualizar, temporalizar y buscar estrategias que respondan a ella, y por tanto también puede constituir un valioso recurso para mejorar la enseñanza (López-Melero, 2004), tal como lo redacta el profesor AN en las reflexiones de su portafolio:

Sobre todo he aprendido la importancia de tomar en cuenta la diversidad de nuestros estudiantes para sacar un mejor provecho de las diferentes capacidades con las que llegan. Esto me ha ayudado a cambiar mi actitud, y mis prácticas, las cuales las consideraba muy anticuadas y protocolarias (...) Como biólogo, la diversidad siempre ha sido mi tema de interés de estudio; en este curso aprendí otro aspecto sobre la diversidad, la social, y sobre todo de nuestros jóvenes universitarios, toda esa gama de diferentes formas de pensar, de actuar, de comportarse. (P1)

De esta forma fue posible dar a conocer que el objetivo de la educación inclusiva no es homogenizar las diferencias, sino por el contrario, reconocerlas, valorarlas y construir con ellas una comunidad de aprendizaje en donde ya no se hable de un “nosotros y ellos”, sino de un “todos” (Moriña, 2004).

Comentarios finales

Una vez que los profesores participantes lograron comprender las características particulares de sus alumnos, comenzaron a cuestionar sus prácticas y a trabajar colaborativamente para generar estrategias de enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades detectadas.

La experiencia de este proyecto de inter-

vención permite plantear que: para formar profesores universitarios que atiendan a la diversidad, en primer lugar es necesario brindarles la posibilidad de experimentar una sincera cercanía con sus alumnos, pues queda claro que comprender las características que hacen diverso a un grupo favorece que los profesores reconozcan y valoren la diversidad de su contexto, y como consecuencia detona en ellos la necesidad de transformar sus prácticas educativas.

Entonces es factible afirmar que para formar docentes inclusivos, el primer paso es propiciar un acercamiento al alumnado para que reconozcan, acepten y valoren sus características; de lo contrario resulta complicado que surja en los docentes esa comprensión sentida y auténtica que los impulsa a generar acciones para atender a la diversidad.

Fuentes consultadas

- AINSCOW, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Paso a paso, un punto de apoyo en la red. Recuperado de http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=432&Itemid=421
- ARNÁIZ, P. (2003). Educación inclusiva, una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- BERTELY, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- ESCUDERO, J.M & MORENO, J.M. (1992). El asesoramiento a centros educativos. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura.
- GUARRO, A. (2001). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución. Pp. 203-226. Barcelona: OCTAEDOR-EUB.
- HERNÁNDEZ, E. & DÍAZ, F. (2010). El profesor comunicador. En Capacidades docentes para atender a la diversidad. Pp. 97-108. España: MAD.
- LÓPEZ-MELERO, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogenizante y segregadora. Revista de Educación, 3, 15-53. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewArticle/604>
- LÓPEZ-MELERO, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.
- MATURANA, H. & DÁVILA, X. (2005). Educación desde la matriz biológica de la existencia humana, biología del querer y biología del amar. Encuentro Sentidos de la Educación y la Cultura, Cultivar la Humanidad, Chile: Gobierno de Chile.
- MORIÑA, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Málaga: Aljibe.
- PARRILLA, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. Profesorado, revista curriculum y formación del profesorado, 3(2), 1-16.
- PARRILLA, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. Organización y Gestión Educativa, 19, 19-24
- PÉREZ, A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. En Comprender y transformar la enseñanza. Pp. 398-429. España: Morata.
- RODRÍGUEZ, M. (1996). El asesoramiento en educación. Archidona: Aljibe.
- SHAGOURY, R. & MILLER, B. (2000). El arte de la indagación en el aula, manual para docentes-investigadores. Barcelona: Gedisa.
- ZABALZA, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. España: Narcea.

Opinión de madres y padres de familia sobre la educación pública en el Estado de San Luis Potosí en el año 2013

Eduardo José Alvarado Isunza¹

El presente artículo tiene como propósito dar a conocer los resultados de una encuesta levantada por la Sección 26 del SNTE, a través de la empresa “Numeralia” en el año 2013 entre padres y madres de familia, cuyo propósito fue el de conocer la opinión de éstos sobre la educación pública en el Estado de San Luis Potosí.

Aquella investigación fue solicitada por el entonces secretario general de la Sección 26 del SNTE, profesor Ricardo García Melo, en el marco de la reforma educativa llevada a cabo por el actual gobierno de la República encabezado por Enrique Peña Nieto, cuando el alzamiento magisterial estaba en apogeo y la profesora Elba Esther Gordillo, dirigente nacional del magisterio, apenas había sido encarcelada.

Los resultados de esta encuesta se darían a conocer en el mes de abril de 2013. Sin embargo, jamás fueron difundidos. Dada la riqueza de los datos obtenidos en esta investigación cuantitativa es por lo que se ha considerado útil rescatarlos y darlos a conocer tanto a investigadores del campo educativo, como a profesionales del mismo y a la sociedad en general.

El autor del artículo obtuvo estos resultados por haber colaborado en la elaboración de una estrategia informativa, a partir de la cual se difundirían, y que consideraba la celebración de una rueda de prensa para el 18 de abril de 2013, encabezada por García Melo. Fue suspendida por causa desconocida por el autor y los resultados de aquel estudio fueron guardados.

Como se mencionó, esta investigación fue ordenada por el SNTE con la intención

de conocer la percepción de las madres y de los padres de familia en las principales áreas urbanas del Estado de San Luis Potosí sobre el servicio de educación pública, así como el trabajo de maestros y maestras en servicio.

El estudio fue identificado como “Encuesta de Opinión Ciudadana / Servicio de Educación Pública” y solicitado a una empresa de nombre “Numeralia”, domiciliada en la Capital de San Luis Potosí.

Objetivo

A fin de cumplir con el objetivo de la investigación, se formularon preguntas para:

Obtener según escalas, evaluaciones del servicio de educación pública.

Identificar aciertos e insatisfacciones por parte de los habitantes en cuanto al servicio.

Conocer la sensibilidad actual de la población respecto al desempeño de los maestros de instituciones públicas.

Conocer la apreciación de los padres de familia respecto del servicio educativo que reciben sus hijos en los planteles públicos.

Técnica de levantamiento

Dicho estudio se realizó con entrevista personal, con la interacción de dos personas (una que pregunta y otra que responde). Se seleccionó esta técnica porque:

Se dispuso con marcos muestrales actualizados a esa fecha que permitieran llevar a cabo selecciones aleatorias con probabilidades conocidas.

¹ Profesor de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Es Licenciado en Administración Agropecuaria por la UASLP. Estudió la Especialidad en Formación de Educadores de Personas Jóvenes y Adultas y la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente y Práctica Profesional, ambas en la UPN Unidad 241.

Se eligieron áreas urbanas porque “se penetra con mayor facilidad las zonas de alto y medio alto nivel socioeconómico”.

Se minimizó el fenómeno de la no respuesta y, tomando en cuenta el objetivo de la encuesta, se entrevistó a personas de todos los estratos económicos.

Se aseguró el cubrimiento geográfico total de la población objetivo.

Universo

Padres de familia con hijos en educación básica, considerando un total de 644 067 alumnos.²

Tamaño de la Muestra y su Precisión Estadística

1505 encuestados en las principales áreas urbanas del Estado. El margen de error para la muestra fue de +/-3% y un nivel de confianza de 98%.

Forma de Selección de la Muestra

Se seleccionaron grupos de viviendas, haciendo uso de técnicas probabilísticas aplicadas a un universo segmentado en estratos y reordenado en conglomerados, con el fin de asegurar la representatividad de todos los estratos sociales del municipio.

Resultados

Los siguientes son los principales datos arrojados por dicha investigación.

El 67 por ciento de los padres y de las madres de familia que envía a sus hijos a escuelas públicas en el Estado de San Luis Potosí tiene una buena opinión de las profesoras y de los profesores que trabajan con sus hijos e hijas. **(Gráfica 1)**

El 73 por ciento de los padres y de las madres de familia calificaron como bueno el desempeño. **(Gráfica 2)**

Entre los problemas o conflictos que estas personas han tenido con las profesoras y los

profesores mencionaron los siguientes.

El 23 por ciento dijo que las ausencias a clases de las y de los docentes; el 17 por ciento señaló las faltas a las reuniones de padres y de madres de familia; el 16 por ciento indicó que la violencia entre compañeros estudiantes; el 9 por ciento mencionó que el incumplimiento de las tareas escolares; el 8 por ciento manifestó que el autoritarismo de las y de los docentes; el 8 por ciento dijo que la falta de pago de cuotas escolares; el 7 por ciento expresó que la falta de uniforme; el 5 por ciento expuso que la violencia de las y de los profesores hacia sus estudiantes; el 4 por ciento manifestó que la falta de corte de cabello escolar; y el 3 por ciento expuso que las inasistencia de estudiantes. **(Gráfica 3)**

Por cuanto hace a los problemas que madres y padres de familia observan en el desempeño de los docentes, el 58 por ciento aseguraron que no preparan sus clases y un 15 por ciento expresó que el magisterio no está capacitado para desempeñarse en ese ejercicio. También se mencionó a la antidemocracia (9%) y a la injusticia (6%) como parte de los problemas que tienen los profesores. Sin embargo, un 51 por ciento dijo que no había observado o no tenía opinión sobre problemas de ese tipo. **(Gráfica 4)**

También se mencionaron fortalezas de los profesores. El 26 por ciento los mencionó como generosos; el 25 por ciento los encontró trabajadores; el 12 por ciento manifestó que se preocupan por la situación de las y de los estudiantes; el 10 por ciento dijo que se preocupan por el bienestar de las niñas y de los niños; el 8 por ciento los identificó como tranquilos; un 6 por ciento los señaló como honrados; otro 6 por ciento los identificó como preocupados por atender adecuadamente sus tareas; y un último 6 por ciento como justos. **(Gráfica 5)**

En el contexto de la reforma educativa, el 91 por ciento de los padres y madres se manifes-

2 Principales cifras del Sistema Escolar de los Estados Unidos Mexicanos, 2011/2012. Fuente de información identificada en el original.

taron en contra de la privatización de la escuela pública. **(Gráfica 6)**

El 71 por ciento dijo desconocer en qué consiste la llamada “reforma educativa” que ha sido aprobada y decretada en el actual gobierno. **(Gráfica 7)**

Sobre la existencia de la escuela pública mexicana, el 68 por ciento respondió que debe de existir y ser fortalecida por el gobierno. **(Gráfica 8)**

El 74 por ciento se manifestó en contra del cobro de cuotas escolares. **(Gráfica 9)**

Acerca de las condiciones infraestructurales en que se encuentran las escuelas públicas en San Luis Potosí, el 45 por ciento opinó que las aulas se encuentran en una situación de malas (10%) y regulares (35%); en tanto que el 55 por ciento opinó que se encuentran entre buenas (45%) y excelentes (10%).

Entre los principales problemas infraestructurales de las escuelas públicas en esta entidad mexicana se encuentra la situación de los baños. El 52 por ciento mencionó que dicho servicio es malo y el 38 por ciento lo calificó de regular; es decir, el 90 por ciento de las personas interrogadas manifestó que los baños se encuentran en condiciones de entre malo y regular.

Los espacios comunes, como áreas deportivas, patios, áreas de recreo, también constituyen un área problemática en las escuelas públicas de San Luis Potosí, ya que el 52 por ciento de las madres y de los padres de familia los consideró entre malos (15%) y regulares (37%). Sin embargo, otro 48 por ciento los calificó entre buenos (38%) y excelentes (10%). **(Gráfica 10)**

Asimismo, quienes llevan a sus hijos e hijas a escuelas públicas en San Luis Potosí consideraron como un problema al mobiliario, pues el 20 por ciento lo calificó de malas condiciones. En segundo orden de importancia en la pregunta acerca de qué hace falta en dichos esta-

blecimientos, mencionaron la falta de recursos didácticos, cuestión por la que se pronunció el 17 por ciento de las personas interrogadas.

Otros problemas son los baños sin agua y la escasez de agua potable, cuestiones por las que se pronunciaron el 15 por ciento, respectivamente. Todos esos recursos fueron mencionados por las madres y los padres de familia por encima de la falta de computadoras, laboratorios o talleres. **(Gráfica 11)**

Conclusión

Los datos de este estudio deben de ser vistos con prudencia, toda vez que fue ordenado por la Sección 26 del SNTE a la empresa “Numeralia” y podrían haber estado influidos por esa relación comercial.

Esta empresa identificó su domicilio en la calle de Muñoz 671 Altos de esta ciudad de San Luis Potosí. También proporcionó un sitio web con la dirección www.numeralia.net/ Sin embargo, en el presente ese sitio no es localizado por motores de búsqueda en internet.

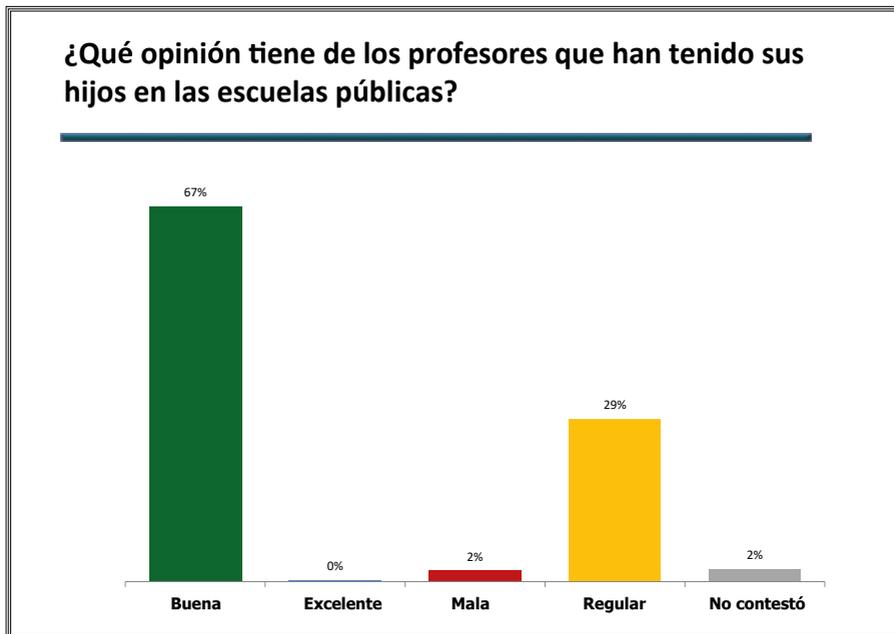
Por otra parte, es indispensable que autoridades e investigadores del campo realicen estudios cuantitativos, con el propósito de identificar los problemas que las familias perciben sobre el servicio que reciben. De esa forma, podrían dirigirse acciones específicas y de diversa naturaleza para solucionarlos y ofrecer una educación pública de mayor calidad a la niñez y juventud.

Es lamentable que ni autoridades ni investigadores concentren su atención o su interés en conocer la opinión de quienes reciben el servicio público de educación, ofrecido por el Estado mexicano y sus trabajadores. Por tanto, muchas acciones o programas carecen de relevancia o de impacto real en términos de mejora de la calidad del mismo servicio educativo, al emprenderse como ocurrencias o como productos de un perjudicial “sentido común”, que ahí permanece tieso e inmodificable, más

que como una roca prehistórica.

Fuentes consultadas

NUMERALIA. (Abril de 2013). Encuesta de opinión ciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.



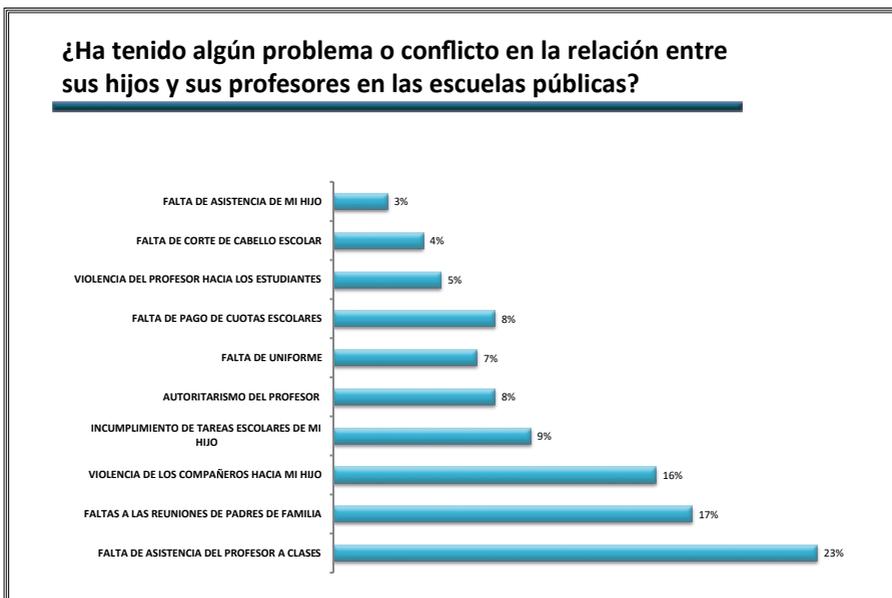
Gráfica 1

Numeralia. (Abril de 2013). Encuesta de opinión ciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.

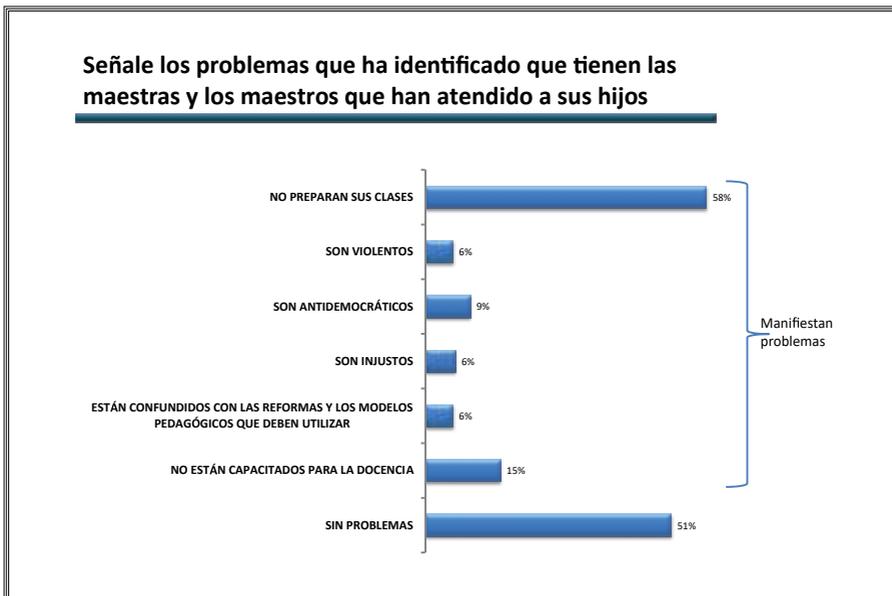
Por favor evalúe el desempeño de las siguientes figuras

	Director(a)	Docentes	Pers. Administrativo	Pers. de servicio
Excelente	6%	5%	4%	4%
Bueno	74%	73%	73%	73%
Regular	19%	21%	21%	22%
Malo	1%	1%	1%	1%

Gráfica 2
Numeralia. (Abril de 2013). Encuesta de opinión ciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.



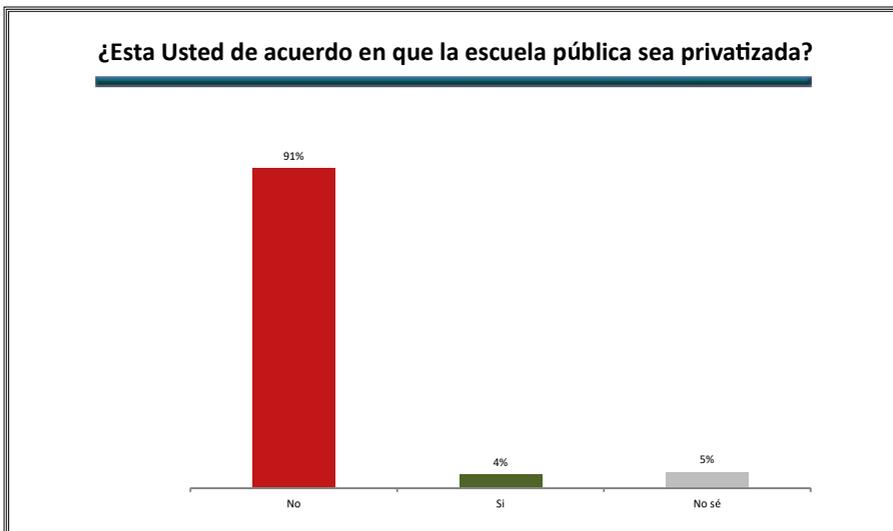
Gráfica 3
Numeralia. (Abril de 2013). Encuesta de opinión ciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.



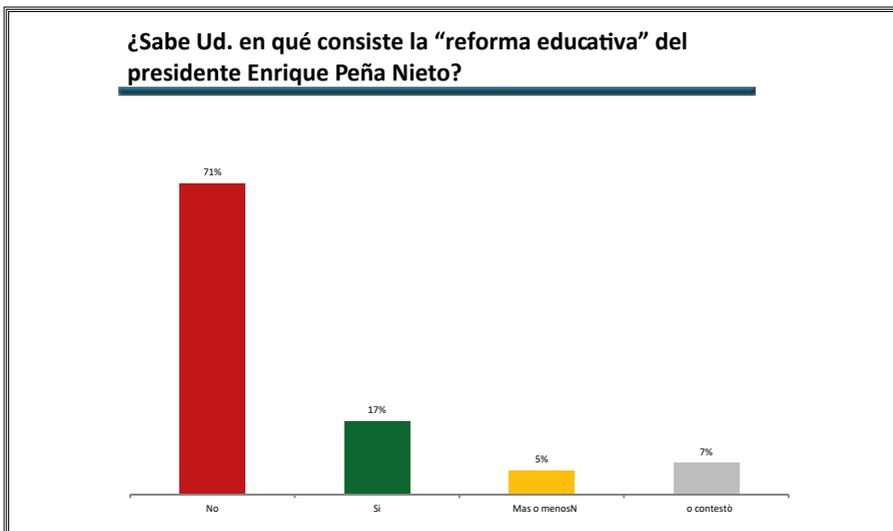
Gráfica 4
Numeralia. (Abril de 2013). Encuesta de opinión ciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.



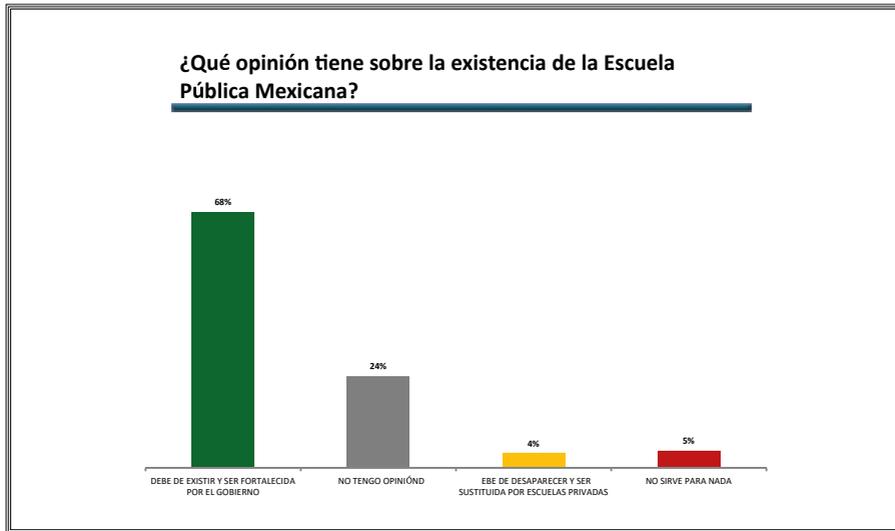
Gráfica 5
Numeralia. (Abril de 2013). Encuesta de opinión ciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.



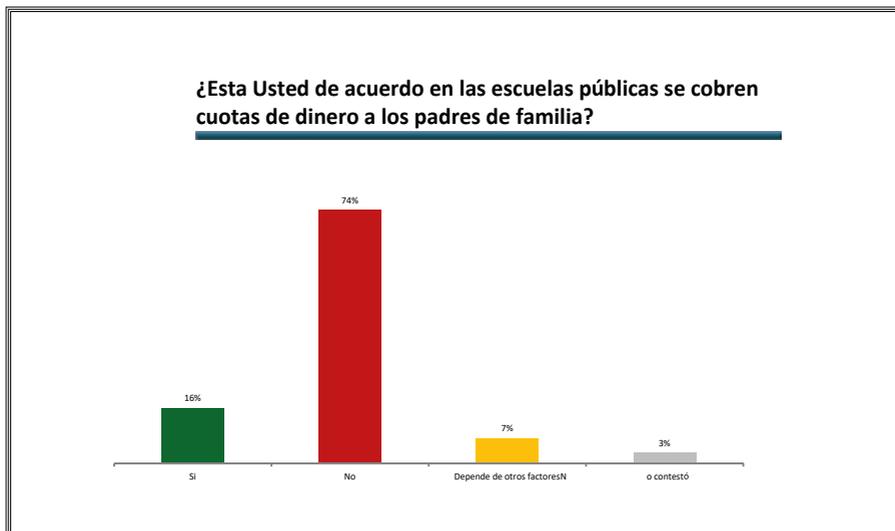
Gráfica 6
Numeralia. (Abril de 2013). Encuesta de opinión ciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.



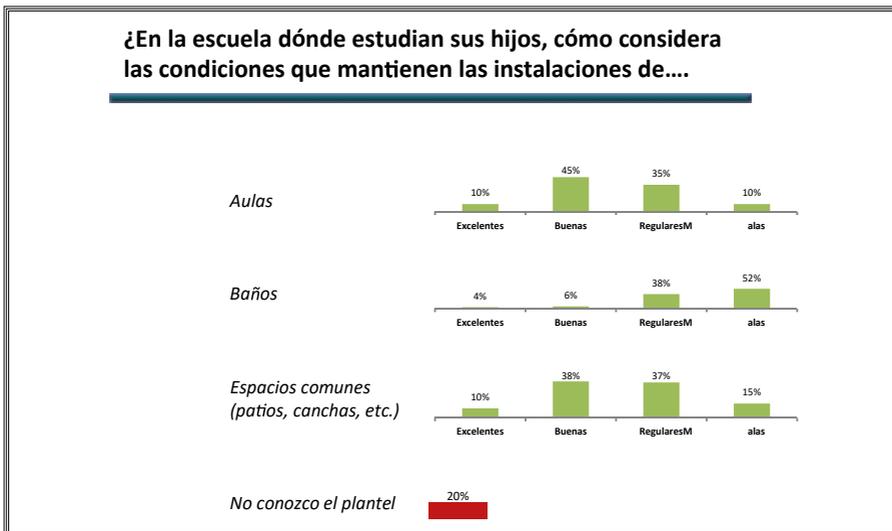
Gráfica 7
Numeralia. (Abril de 2013). Encuesta de opinión ciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.



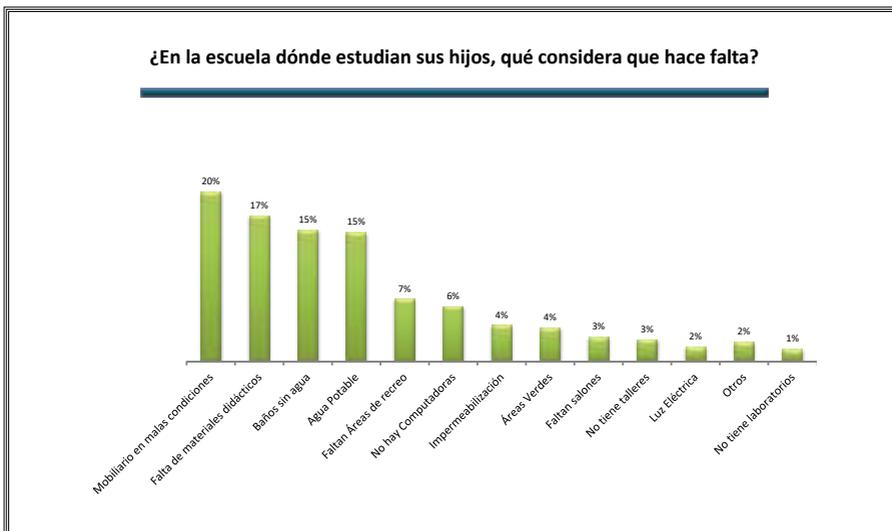
Gráfica 8
Numeralia. (Abril de 2013). Encuesta de opiniónciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.



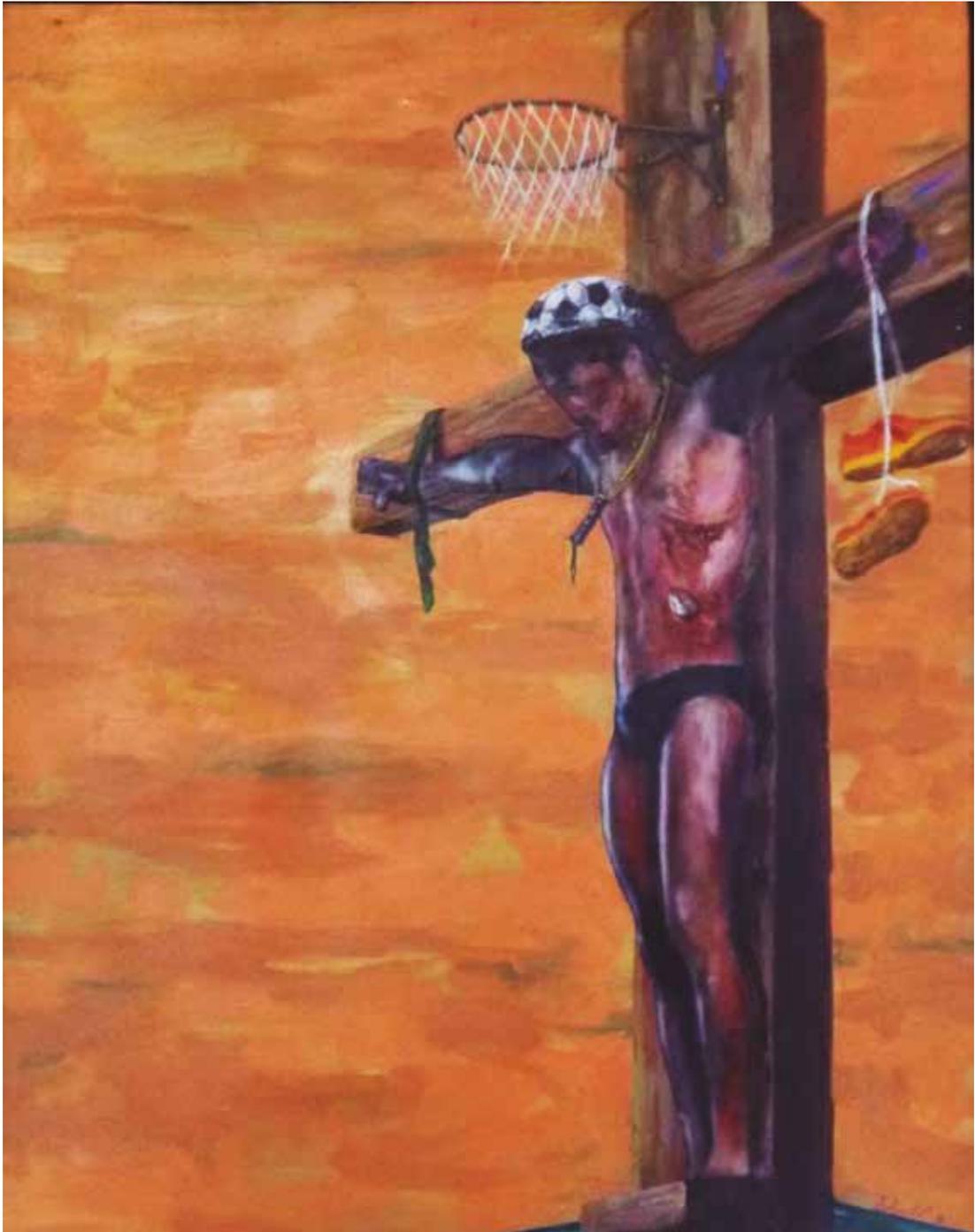
Gráfica 9
Numeralia. (Abril de 2013). Encuesta de opinión ciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.



Gráfica 10
Numeralia. (Abril de 2013). Encuesta de opinión ciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.



Gráfica 11
Numeralia. (Abril de 2013). Encuesta de opinión ciudadana / Servicio de Educación Pública. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.



DEPORTE POTOSINO
Óleo y recortes / MDF
40 X 60 cm. 2016

De tanto amar

Ana Guadalupe Cruz Martínez¹
Para Lily

-Sí. Si acepto casarme con usted Don Amador- dijo Julia al hombre mayor que tenía frente a ella.

Julia González a sus veinticinco años era de las mujeres más atractivas y cotizadas de San Lorenzo, el pueblo en el que la vida se disputaba a costa de admirar los maizales, siempre esbeltos y tentadores por aquellas espigas bañadas de sol; en pasearse entre los decanos árboles de mango petacón que dejaban en la nariz el perfume de las mejores caricias; en sentir los inmensos potreros de pangola, la mejor sábana para las noches de amor en luna llena.

Don Amador, que a sus setenta y cinco conservaba el porte de esos cuacos de un cuarto de milla, bien parados y con la cabeza bien alzada, aducía con ello lo estilizado de su clase.

La vida íntima de Julia, no era tan íntima, la conocía todo San Lorenzo y parecía que estaba impedida a todo apiñonado candidato a sus beldades, claro, que viviera en San Lorenzo.

Las ansiedades de Julia desde hace algo más de diez años era comentada en cada casa. Fue desde aquel raro incidente cuando se perdió toda una noche, después que acabó el baile en la cancha del pueblo. Nadie supo nada, dónde se fue o quién se la había llevado, aunque por lo gustosa que apareció al otro día, como a las diez de la mañana hablando del médico recién llegado, pues, todos pensaron que había ido a conocer las pocas estrellas que se asoman por la ciudad en una noche despejada. Desde entonces, Julia fue verdaderamente buscada por los que llegaban de fuera a San Lorenzo, porque para los de ahí, Julia era como esas

sandías de veinte kilos, que nada más se veían, se antojaban, apenas se acariciaban para que no se manosearan tanto, porque su destino estaba para el norte, ahí era donde las pagaban bien.

El desfogue de las hormonas de Julia lo habían sentido más de una docena de los que se tuvo conocimiento y, a su edad, la situación comenzaba a tornarse crítica; ella sabía que en San Lorenzo la vida futura no se le pintaba muy prometedora o, al menos, no existía nadie que tuviese deseos de preservar los principios familiares de sus ancestros. Así que, qué más daba; tener la oportunidad de ser “la señora”, para disgusto de muchas, sin mayor sacrificio que atender a los achaques de un hombre de la edad de don Amador, era sin duda la oportunidad de oro que no podía dejar pasar. Si a eso le agregaba que no era un hombre pobre, al contrario, don Amador era el dueño de unas tres mil hectáreas con todo y los que en ellas vivían, incluyendo el ganado y los que cuidaban el ganado.

Éste era, sin duda, el mejor momento que la vida le podía regalar: verse como la viuda de don Amador a unos tres o cuatro meses y dueña, además, de sus pertenencias y quizá del menor de sus hijos, un mozo de veintiocho años que jamás regresó a San Lorenzo, después que se fue a estudiar la secundaria a Veracruz y que ahora dicen que es ingeniero de obras. Pero, bueno, este sueño de Julia no estaba muy claro, lo pensó una única vez cuando don Amador le dijo que era el único soltero que le quedaba y que tal vez, sería el que se opondría a su boda, pues a sus otros tres hijos,

¹ Profesora-Investigadora Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

no les importaba lo que hiciera, estaban muy lejos y con suerte, ni los volvería a ver y, por la herencia, ni preocuparse, pues ya tenían su parte, él se había preocupado de repartirles todo en vida, incluso, habían topado con buena suerte, escogieron buenas mujeres: una, hija de un ex gobernador, la otra, es hija de un político rico y la otra, nada menos ni nada más que la heredera de una fábrica de cigarros. No había duda, sus hijos estaban muy bien acomodados.

“Si me aburro de tanto lidiar al viejito, pues me consigo un amante, si es tanta mi necesidad”, pensaba Julia mientras transcurría el tiempo y cada vez se entusiasmaba en los preparativos de la boda, mismos que se realizaban con la mayor presteza posible. La boda quedó preparada en menos de un mes.

La ceremonia religiosa se celebraría el 21 de agosto; pues se iban a casar por la iglesia, nada lo impedía, don Amador era viudo y ella, nunca había contraído nupcias; unos días antes don Amador dijo a Julia que sólo tenía una condición para aquel matrimonio:

-Te suplico- dijo, -que al menos en los dos primeros meses de casados no tengas quien te ayude en la casa, tú sabes, es un período importante en el que apenas nos vamos a estar entendiendo y, yo quisiera tener mucha intimidad contigo, después de este tiempo tendrás, si tú así lo quieres hasta quien te lime las uñas.

La solicitud de don Amador en nada le resultó extraña a Julia, incluso, pensó en la sensatez de su futuro marido e imaginó mil cosas, entre ellas en el ridículo del pobre viejo cuando se apareciera semidesnudo por la casa, chocheando, agitado y triste llorando su impotencia.

La boda se realizó al medio día en la capilla de San Lorenzo, misma que fue cerrada por el sacristán después de la tercera llamada con la que llamó a misa. Hubo tres invitados especiales muy amigos de don Amador, ganaderos de

ranchos vecinos y, de la familia de Julia sólo estuvo su hermana Marcela, diez años mayor que ella y que fue la que aceptó el matrimonio, por lo demás, encantada, pues ya don Amador la había entusiasmado con un pedacito de tierra cerca de los naranjales:

-No se preocupe Marcelita, ahí pronto tendrá su casita y unos cuantos chochinitos para que se entretenga y la camionetita roja es un regalo de mi parte para que venga a San Lorenzo a visitar a su hermana cuando guste.

Julia lucía verdaderamente radiante. La nitidez del vestido contrastaba con su piel, la morena piel de una doncella indígena en pos de asistir a la piedra de los sacrificios. Don Amador, sobrio con su guayabera intensamente blanca en la que las alforzas resaltaban como si estuvieran bordadas por hilos plateados y un pantalón de lino negro que resaltaban la figura de aquel hombre alto y apenas encorvado a pesar de la edad.

Después de la ceremonia hubo un brindis con el mejor tequila que consiguió don Amador que se lo hicieron llegar desde el puerto. A la hora de la despedida Julia abrazó a su hermana depositándole un beso en la mejilla y aprovechó irónicamente el instante para susurrarle al oído que iba al encuentro de la más excitante noche de amor.

La nueva casa de Julia la recibió como ella lo había imaginado, porque ya don Amador así se lo había prometido: muchas velas con aroma a azahar y muchos nardos. “De no ser por el novio, todo estaría perfecto” pensó Julia.

Don Amador la sentó en una butaca de ojo de perdiz, encendió el necesario ventilador de techo, sirvió dos copas con Amareto y brindó a nombre de los dos: “por una vida eterna, más allá del amor”. Bastó esta frase para que don Amador acercara a Julia tomándola por su esbelto talle, la besó, le acarició desde el pelo hasta sus pies. Julia, sorprendida no daba credibilidad a esas manos que recorrían su

cuerpo haciendo sentir su propia silueta. Toda la noche fue hacer el amor. Fue una maravillosa noche. Julia cerraba los ojos y junto a ella sentía la presencia de un hombre fuerte sin arrugas y sin canas.

La primera noche de amor se repitió por días y días.

-Julia, Julia, despierta, tienes que darme de desayunar- era la frase que don Amador repetía todas las mañanas después de tres semanas de matrimonio, semanas que bastaron para que Julia terminara cansada, extenuada de sentir la verdadera intensidad de la pasión. Mientras Julia conservaba, como el primer día, la casa impecable con olor a azahares y a nardos; mientras tanto don Amador dormía o se daba la vuelta por el potrero y, cuando regresaba a la casa tomaba a Julia como si de ella bebiera el agua que necesitaba para saciar la sed de aquellos meses de canícula.

Al mes de estar juntos, Julia parecía desmejorada, tenía ojeras y había perdido peso, pero era una mujer feliz.

La rutina en la casa no cambiaba. La noche y el día se unían en un único instante para amar y amarse. La fortaleza y el vigor de don Amador desprotegían poco a poco la juventud de Julia.

A los dos meses exactos de matrimonio Julia cayó en cama. Su afligido esposo mandó inmediatamente por el médico quien diagnosticó un cansancio crónico “como si hubiera estado trabajando doce horas diarias cortando caña en el cañaveral”.

A pesar de su estado, don Amador hacía con ella alarde de sus dotes de seductor a los que ella contestaba fascinada hasta que la debilidad de su cuerpo se lo impidió.

Tres meses después de su casamiento Julia perdió el conocimiento y ya no se levantó de la cama en la que se perdía por su extremada delgadez.

Nadie supo la causa de su muerte, sólo don Amador quien mandó escribir en su lápida MURIÓ DE TANTO AMAR.

Ana Guadalupe Cruz Martínez



LOTE DE AUTOS
Óleo y recortes / MDF
61 X 43.5 cm. 2016

El gato que quiso ser astronauta

Ismael Huber Méndez Orta¹

Aquella apacible mañana, Jam no cabía de emoción, Amy le había obsequiado un pequeño presente el día de su cumpleaños pero no sabía de qué se trataba, solo que un ruido característico lo hizo adivinar: “Se trata de un gato” exclamó gustoso, su carita se llenó de alegría pues adoraba los animales y esa sería su primer mascota; a su corta edad, sabía que sería veterinario o algo así, pues algo dentro de su ser le hacía adorar a los animales y Amy, había dado en el clavo, le había regalado uno.

Cuando Jam abrió la pequeña caja que contenía aquel singular presente, su carita se llenó de júbilo, su corazón latió más de lo normal y regaló a Amy la mejor de las sonrisas, no la besó en la mejilla como hacen los adultos porque su mente estaba concentrada en aquel hermoso cachorro felino, para él hermoso gatito, al que sin pensarlo le llamaría “Pelotas”, sí “Pelotas”, pues se trataba de uno de sus juguetes favoritos, que cuando es manipulado por un niño, brinca y se mueve para todos lados: Qué mejor comparación para su nueva mascota, que según él, brincaría y correría para todos los rincones de la casa.

Una vez que pasó la emoción de recibir a “Pelotas” se dedicó en cuerpo y alma a cuidarlo, pues se trataba de un ser indefenso, que requería de todos los cuidados y él, como futuro veterinario, tenía que empezar a entrenarse como tal y que mejor que se lo demostrase a sí mismo y a Amy, que sería un digno dueño de aquél pequeño gato, que él consideraba, había sido el mejor regalo que hubiese recibido en su corta vida.

Los días y los meses fueron pasando, “Pelo-

tas” al igual que cualquier pequeño cachorro, fue creciendo y requiriendo cada vez más alimento, lo que ocasionó que Jam se fuera a la bancarrota, pues mamá, que odiaba a los animales, no estaba dispuesta a ayudarlo y lo había conminado a que se deshiciera de aquél horrible animal, cosa que Jam no estaba dispuesto a hacer.

Jam se valió de muchas peripecias y subterfugios para alimentar a “Pelotas”, pero bajo ninguna circunstancia, estaba dispuesto a deshacerse de él.

“Pelotas” fue creciendo y madurando como un hermoso gato, cuyo pelaje simulaba las pinceladas de un niño que quiere dibujar un tigre, pero al no tener los colores necesarios, lo pinta con los que tiene a la mano: solo un lápiz, por lo que aquel pelaje quedaba entre blanco y negro, entre pardo y gris, pero a Jam, simplemente le parecía divino.

Los días fueron pasando, “Pelotas” fue creciendo y como gato adulto, comenzó a salir por las noches, Jam preocupado por su mascota, procuraba espialo y llegó a percatarse de que su gato trepaba siempre a la misma hora a una vieja y derruida tapia que se encontraba cerca de su casa, observando a la luna y profiriendo maullidos como si quisiera hablarle, Jam no entendía aquella interacción de su gato, pero estaba cierto de que algo quería decir o hacer.

Una noche que Jam no esperaba, salió a espial a su gato, aquella vez, “Pelotas” no llegó a la cita con la luna, lo que lo preocupó en demasía y ocasionó en él una desesperanza e incertidumbre por saber dónde estaba aquél animal, que ya no era solo su mascota, ya se

¹ Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio” Cedral, S.L.P.

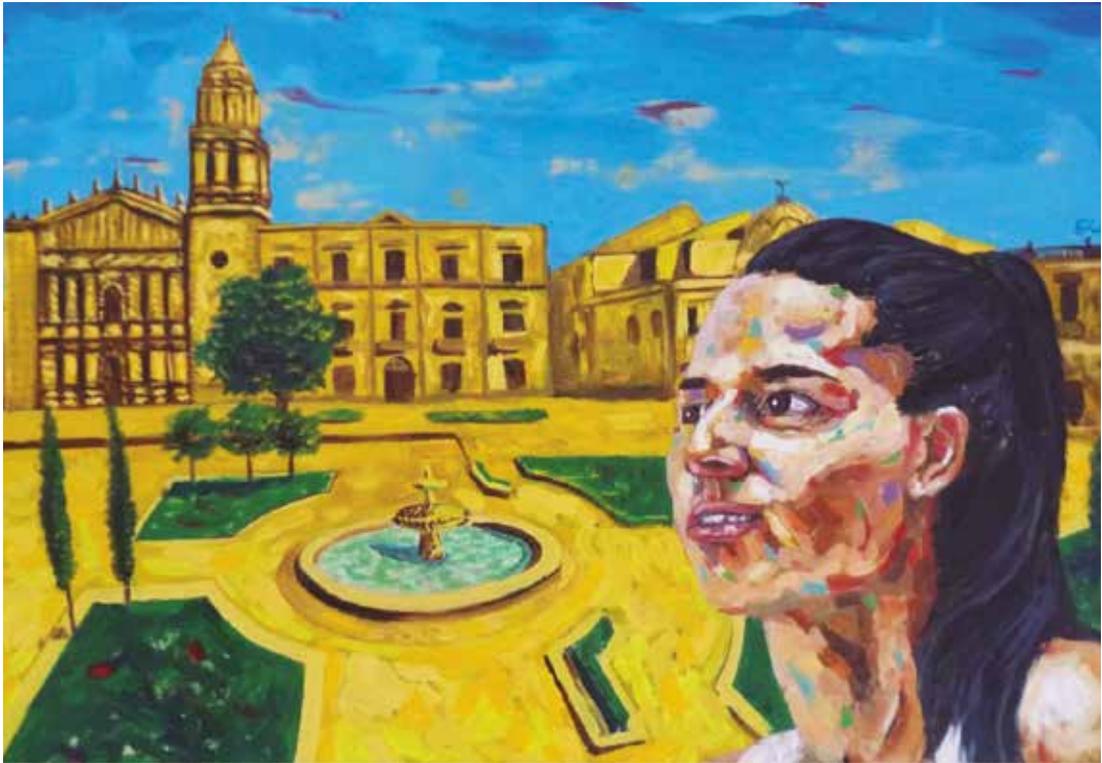
había convertido en parte de su existencia, en su amigo o algo así; los minutos fueron pasando cuando repentinamente apareció aquél hermoso animal trepando velozmente por la vieja tapia y saltando con tanta fuerza y decisión como si quisiera treparse a la luna, todo sucedió tan rápido que Jam no supo que pasó, simplemente aquél hermoso animal desapareció y nunca volvió.

Metido en sus cavilaciones, Jam regresó a su casa, sin saber que “Pelotas” ya no regresaría, pero él abrigaba en su corazón la esperanza que tenía que regresar, sin embargo, los días fueron pasando y su amigo, no regresaba, a estas alturas los otros miembros de la casa se percataron de la ausencia del gato y preguntaron a Jam: “Oye y qué pasó con el gato, ya tiene días que no lo vemos en la casa” a lo que Jam con trémula

voz e infinita tristeza, contestó: “Este...ya no vive con nosotros, es que...quiso ser astronauta y se fue a la luna”.

En completo silencio y sin que nadie se percatara, Jam, entró a su cuarto, nadie se imaginaría la zozobra e incertidumbre que sentía por la pérdida de su amigo, se recostó en su camita y con lágrimas en sus ojos se preguntaba insistentemente: ¿Qué le pasó a Pelotas...? ¿Qué le pasó a Pelotas...? pero la ansiada respuesta nunca llegó.

Hundido en esos pensamientos, Morfeo lo tomó en sus brazos y cayó en un profundo sueño, al despertarse en la mañana siguiente, recordó lo sucedido la noche anterior, una lágrima se asomó en sus ojos y pensó para sí mismo “Algún día nos veremos otra vez, adiós amigo”.



GALLARDIAS PARALELAS

Óleo / MDF
60 x 40 cm. 2017

NARCISA

Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara¹

Los niños jugaban fútbol mientras las niñas hacían el aseo al terminar las clases. Se me acercó Narcisa, una niña wixaritari que me dijo: “yo por eso quiero ser niño”. Me asombré de sus palabras y le contesté “¿por qué quieres ser niño? Eres una niña muy bonita y también muy inteligente, ¿por qué quieres ser niño?” “Porque los niños juegan mientras nosotras recogemos la basura”.

La mirada de Narcisa se me metió en el sueño, sus palabras estiraban su cara y llegaban hasta mí. A la mañana siguiente decidí incorporar a un niño en cada equipo de aseo. Pensé que si los enseñáramos de uno en uno podrían aprender. Nosotras tampoco nacemos aprendidas pero nos ponen a barrer desde chicas y lo vamos haciendo. No, mejor incorporaría a dos niños, así se podrían ayudar. Al día siguiente reorganizamos los equipos del aseo por días: los del lunes, los del martes, y los de todos los días. Era viernes así que estuvimos a tiempo para empezar con los equipos mixtos la semana siguiente.

El primer equipo con los niños integrados no tuvo muchos problemas. Una niña y un niño barrieron el salón mientras otro par trapeaba el piso de cemento. Sin embargo, los problemas aparecieron el martes en la mañana. Severiano, el maestro de sexto año, había organizado una burla a los niños que hicieron el aseo. Pues bien, me armé de valor y fui a verlo. Le enseñé las guías que nos habían dado sobre la incorporación de los niños y las niñas a las mismas tareas, le expliqué lo que estaba haciendo con mi grupo y lo antipedagógico que resultaba burlarse de los niños al ponerles una falda. El maestro me contestó que mejor los acostumbrara a como era la vida, porque allá fuera, tendrían que ser hombres y no “mariquitas”.

Casi un mes después, Narcisa dejó de ir a la escuela. Primero empezó a faltar y después, definitivamente, dejó la escuela. Cuando no asistió toda la semana me armé de valor para atravesar ese tramo de sierra y llegar hasta la comunidad donde vivía. No era muy lejos de El Gigante, así que preguntando di con la casa donde me dijeron que vivía. Era la época de secas así que los cerros estaban pelones. La tierra ardía como si la lumbre estuviera abajito del suelo. La sombra de los árboles estaba caliente. Apenas soplabla el viento como humo ondulado por el sol. Llegué en pleno mediodía pero no había nadie en la casa que me señalaron. Desenganché la cerca de palos para poder atravesar el patio desierto. En esa región, los pobladores acostumbrar señalar su ausencia cerrando las puertas de las casas muy bien. Basta con enredar un tallo con espinas alrededor de la puerta para sentirse seguros en la ausencia. Nadie entra a las casas por lo que supuse que la barrera de espinas era para evitar la entrada de los perros. Algunas lagartijas sacaron la cabeza de sus escondites, pero nada más.

Narcisa faltó cinco semanas a la escuela. Yo no quería darla de baja porque era buena alumna, así que cuando regresó me explicó que había ido al corte del tabaco en la costa. Era una costumbre de las familias del lugar. Todo el grupo familiar se iba durante la temporada de la zafra y las niñas se convertían en trabajadoras. Se quedó parada en la puerta de la escuela donde la encontré al salir. Pensó que ya no la iba a recibir en la escuela porque otros años los dejan fuera si faltan tantos días, pero yo hablé con el director y acordamos que trabajaríamos por la tarde para que los niños y niñas que se

¹ Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara, Doctora en Ciencia Sociales, Investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit.

habían ido al corte del tabaco no perdieran el año escolar. De esa manera, Narcisa terminó el quinto año.

El verdadero problema ocurrió cuando ese grupo terminó el sexto año. La comunidad El Gigante se encontraba en un lugar muy apartado de la Sierra así que era prácticamente imposible pensar que los alumnos continuaran con la secundaria. Sus padres no los enviarían a la más cercana, la de El Buruato, en Santa María porque era impensable. Para estas familias la mujer tenía un solo destino: dedicarse a tener hijos lo más pronto posible.

Al terminar el año escolar me despedí de la comunidad. Había terminado mi estancia ahí y me removieron a otro lugar más cercano a la ciudad. Arreglé mis pocas cosas y me dispuse a madrugar para esperar la corrida de las cuatro de la mañana, la única que pasaba. Oí que bajaba el camión porque en esos pueblos el ruido es muy clarito en la madrugada. Junto con los rebuznos y el canto de los gallos, el ruido del motor del camión, alteraba la paz del amanecer. No me apresuré mucho para llegar a la parada porque el ruido del camión se empieza a oír desde que entra al desfiladero, así que con todo el tiempo del mundo, llegué hasta la cancha donde hace la parada. El eco lo alargaba más y más hasta que, de plano, se oyó cercas.

Se sentía el sueño de la madrugada. Algunos rancheros prendían lumbre en sus casas pero nomás nos llegaban como chispazos recién encendidos.

Al llegar estaban algunas otras personas dispuestas a viajar, pero de pronto, saliendo de la barda de adobe, vi a Narcisa. “¿Vas a viajar, Narcisa?”, le pregunté. “Quiero irme con usted”, me dijo.

Yo no supe qué contestar. Mi primera respuesta fue no, porque ella era menor de edad y podían acusarme de robármela. Pero vi en sus ojos una decisión como la de la primera vez que me dijo “quisiera ser niño”. Así que no

sé de dónde saqué fuerzas y al subir al camión le pagué el pasaje. No hablamos en todo el camino. Las personas que se subieron eran de una rancharía cercana así que no nos conocían muy bien.

Cuando llegamos a la ciudad yo estaba muy preocupada. Narcisa me dijo que si no se iba conmigo de todos modos se iba a ir. No quería quedarse en su rancho porque su papá la podía matar. “¿Cómo que te va a matar tu papá? Le dije. Eso no es posible. Entonces Narcisa me contó lo que le pasó a su hermana. Cuando su hermana terminó la primaria quiso seguir estudiando. Su papá no le dio permiso porque las costumbres tan arraigadas le decían que era “perdedera de tiempo” para las mujeres. En una de las discusiones, el papá estaba tomando y se le hizo fácil golpear a su hija, para enseñarle quién mandaba en la casa. La azotó contra la pared y la niña no volvió a levantarse. Al día siguiente la enterraron. El papá anduvo tomando unos días llorando por su hija diciendo que toda la culpa la tenía la escuela porque las mujeres ya no querían seguir siendo mujeres.

“¿Tu mamá que hizo?” Le pregunté horrorizada. Mi mamá lloró mucho pero me dijo que era mejor que pronto me casara para que me fuera de la casa. Mi papá sigue tomando y cuando se pone bravo no se fija en lo que hace. A mí nomás me anda espiando. En cuanto se acabó la escuela me dijo que no quería “escuela” en la casa. Así le dice a los cuadernos y libros. Nomás aceptó que terminara porque le daban la beca, pero si no hay dinero no quiere que estudie. De la beca compraba sus cervezas.

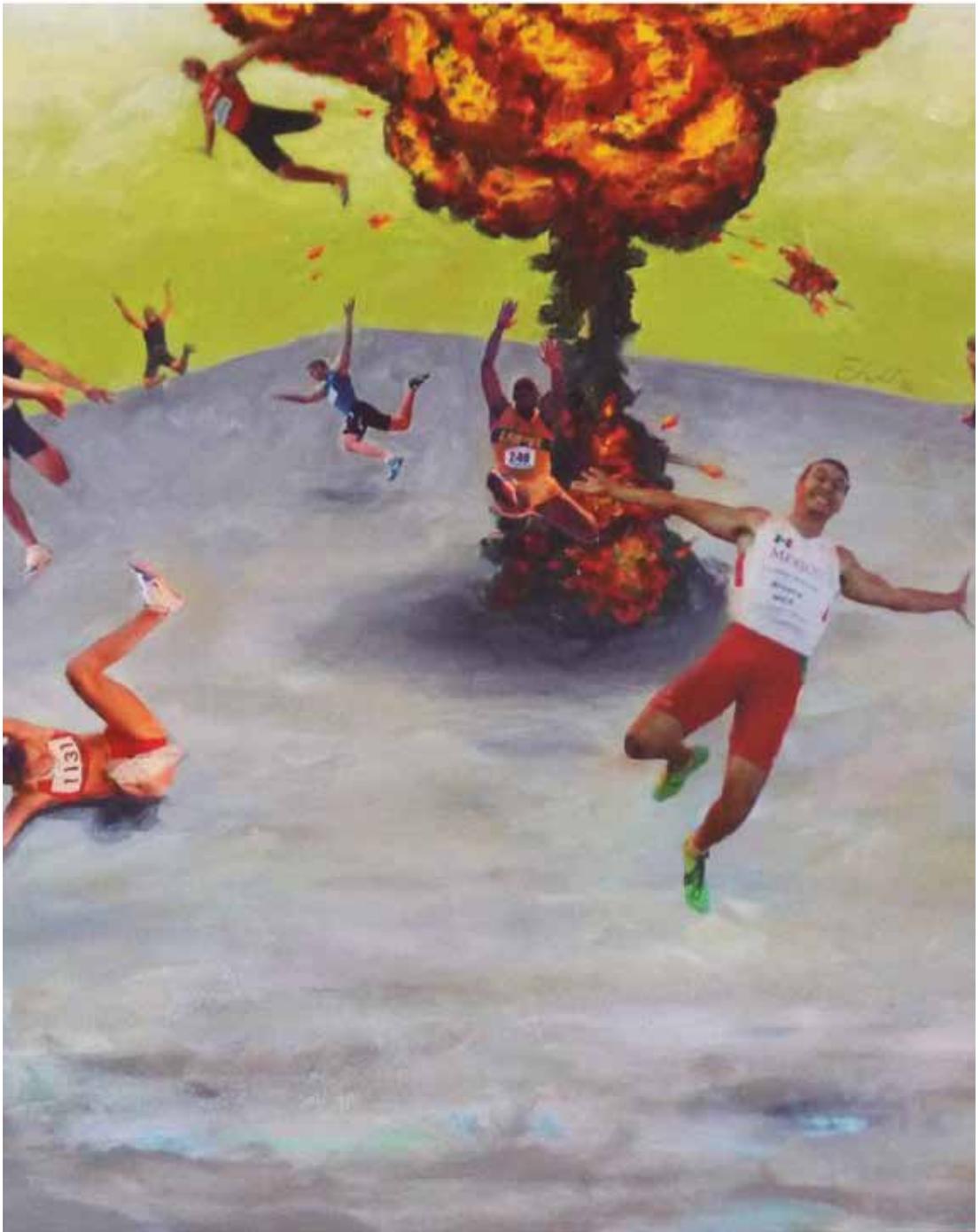
Oí el relato de Narcisa y tuve miedo. ¿Podía seguirme hasta la ciudad, el papá de Narcisa? También tuve valor. Si Narcisa era capaz de bajarse de la sierra, de buscar otro destino, ¿por qué me iba a cruzar de brazos? En todo caso, si el papá venía a la ciudad tal vez pudiera amenazarlo con denunciarlo a la policía. Acá me sentía más segura. Pensé muchas cosas en

ese tiempo. Un momento pensaba que mejor la devolvía a su rancho y otra, que no era justo eso para las niñas. ¿Dónde quedaba todo lo que les decíamos de estudiar y tener otra vida? ¿Para qué les enseñábamos a leer y escribir si iban a seguir igual? En esas comunidades ni falta les hacía el estudio. Para moler el maíz, tortear, dar de comer a las gallinas no era necesario saber “los progresos del hombre”, como decía el libro de quinto. Finalmente me decidí a que Narcisa se quedara conmigo. Cada vez que tocaban la puerta de la casa nos sobresaltábamos. O más bien dicho, me sobresaltaba porque a ella no le veía el miedo. Se me acabaron las horas de dormir y las de comer de la preocupación. Yo no quería que saliera a la calle porque pensé que podían estarnos espiando o algo así. Cuando alguien llegaba, se escondía en el fondo de la casa. Subía a la azotea y desde allá miraba la calle, la ciudad, su mirada vagaba por el horizonte, más allá de donde terminaba la colonia.

No podíamos vivir en esa incertidumbre, casi sin movernos, pensando que llegarían los hombres de la sierra y se la llevarían. Me imaginaba que a mi también me golpeaban o me matarían. Poco a poco aprendimos a no tener miedo. Si ella era tan valerosa a mí no tenían que faltarme fuerzas. Ella estaba dispuesta a todo porque estaba dispuesta a la muerte. Lo entendí nomás con ver su resolución de todos los días. Lo que hice fue lo siguiente:

para quitarme la preocupación y quitársela a ella también, la mandé a Guadalajara con una prima. Ella tenía necesidad de alguien que le ayudara en la casa y de esa manera, Narcisa le ayudaba por la mañana y, por la tarde, estudiaba la secundaria. Con eso me quité el miedo, aunque los papás vinieran a buscarla no la encontrarían por ningún lado. Al principio seguí con el susto, pero poco a poco volví a la calma. Pasó el tiempo, nadie vino a procurarla. Yo tampoco volví a esa comunidad.

Hoy Narcisa viene a visitarme. Estoy jubilada pero nunca me he arrepentido de habérmela traído. Estudió la Normal nocturna y se hizo maestra. Su primera plaza se la dieron en Sonora. Empezó como maestra comunitaria, como yo, pero actualmente ya tiene una plaza completa. Mucho tiempo después regresó a su comunidad. Ahí y en todos lados es ahora un ejemplo. Convince a los padres para que dejen estudiar a sus hijas, busca ayudas para que las niñas tengan donde vivir en los pueblos donde hay secundaria. Logró que en El Buruato se abriera un albergue para las alumnas de secundaria. Narcisa logró vencer el miedo y escapó de su destino. Por eso pienso que la comunidad, en vez de llamarse El Gigante, debería llamarse La Giganta, porque eso fue Narcisa, una niña pequeña que se convirtió en gigante.



PEQUEÑO ESTRUENDO
Óleo y recortes / MDF
64 X 49cm. 2015

Realidades; una línea entre la realidad y la ficción

Eduardo Efrén Silva Rocha "Ehdi"

Eduardo Efrén Silva Rocha "Ehdi", nacido en San Luis Potosí, México. Se encuentra en proceso de titulación como Licenciado en Artes Plásticas, en la Escuela Estatal de Artes Plásticas de San Luis Potosí. Realizó la residencia artística "Grafica expandida-escultura cerámica" en el Centro Cultural Antiguo Colegio Jesuita, en Pátzcuaro, Michoacán. Posee dos exposiciones individuales: "Realidades" en el Centro Cultural Mariano Jiménez y "Oxímoron" en el Festival Artístico Pulque Rave. En el año 2017 expuso de manera colectiva en al menos 15 ocasiones a nivel estatal y nacional. Ganador del premio "Eduardo Guerrero" de escultura 2013, de la 62ª edición del Certamen 20 de Noviembre en el estado de San Luis Potosí. Primer lugar en el XVIII Concurso Nacional de Pintura Anna Sokolow, 2014, en el marco del XXXIV Festival Internacional de Danza Contemporánea "Lila López". Cuenta con una obra escultórica en el acervo cultural de la casa de cultura Cerro de San Pedro, en, Cerro de San Pedro, San Luis Potosí, desde 2016.

La línea principal de la obra consiste en la descontextualización de imágenes creando ambientes contrastantes entre sus figuras, combinando entornos y personajes totalmente distintos creando ambientaciones que cuentan una historia nueva, habiendo una línea delgada entre la realidad y la ficción. Utilizando la pintura y el collage como principales elementos, su trabajo se centra en la vida cotidiana, principalmente acciones que afectan a la sociedad actual, mezclando la vida cotidiana con lo inusual haciendo parecer que escenas bélicas y violentas se conviertan en lo contrario, y viceversa.

La Revista "Educación y Sociedad"
Es una publicación de la Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 241.

Terminó de imprimirse en el mes de junio
del año 2018 en la ciudad de San Luis Potosí, Méx.

La corrección y cuidado de la edición estuvo a cargo de:
Dante Alan Carreón Sandoval

El diseño y formación electrónica:
Eduardo Martín Medina Gómez

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente
reflejan la postura de la editora ni de la Universidad
Pedagógica Nacional, Unidad 241.

Contacto: revista.educacionysociedad.upn@gmail.com



Revista Educación y Sociedad
Italia No. 903, Fracc. Providencia
San Luis Potosí, S.L.P., México, C.P. 78390
revistaupn241@upnslp.edu.mx
