

Universidad Autónoma de Baja California
Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras S.C.

DESARROLLO DE EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES EN EL CONOCIMIENTO TRANSDISCIPLINAR

COORDINADORES
Joaquín Vázquez García
Maura Hirales Pacheco
Fausto Medina Esparza
Luis Fernando García Hernández



Joaquín Vázquez García
Maura Hirales Pacheco
Fausto Medina Esparza
Luis Fernando García Hernández

DESARROLLO DE EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES EN EL CONOCIMIENTO TRANSDISCIPLINAR

Producto del Cuerpo Académico "Gestión y Administración de Sistemas
Educativos" Universidad Autónoma de Baja California"

**Universidad Autónoma de Baja California
Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.**

©D.R. 2019 Joaquín Vázquez García
Maura Hirales Pacheco
Fausto Medina Esparza
Luis Fernando García Hernández

© Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.
Calle 5 de mayo, Maz. 12, Lt 4, Col. San Bartolo el Chico
Delegación: Tlalpan
C.P. 14380
Ciudad de México
www.cipei.org

©Universidad Autónoma de Baja California
Av. Álvaro Obregón y Julián Carrillo s/n Col. Nueva. C.P. 21100
Mexicali, Baja California www.uabc.mx

ISBN UABC 978-607-607-605-7
ISBN CPEI 978-607-98138-2-6

Enero de 2019

"La presente obra fue dictaminada por el método a doble ciego por dos evaluadores externos conforme a los criterios académicos vigentes"

Diseño de portada:
Víctor Hugo Vega Anduaga



Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Daniel Octavio Valdez Delgadillo
Rector

Dr. Edgar Ismael Alarcón Meza
Secretario General

Dra. Mónica Lacavex Berumen
Vicerrectora Campus Ensenada

Dra. Gisela Montero Alpírez
Vicerrectora Campus Mexicali

Mtra. Edith Montiel Ayala
Vicerrectora Campus Tijuana

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO 1. El trabajo colaborativo en una institución de educación preescolar	11
CAPITULO 2. La evolución del derecho a la educación en México, desde una perspectiva transdisciplinaria	31
CAPITULO 3. Proyectos para la inclusión: Cronología, discurso, universidades y ACYNEE*	41
CAPITULO 4. Reflexiones sobre la impartición de la unidad de aprendizaje “Ética de la comunicación”	59
CAPITULO 5. Análisis de la violencia contra las mujeres en Baja California desde la perspectiva de políticas públicas	67
CAPITULO 6. Construyendo formas de intervención horizontales, desde la emergencia de lo cotidiano: experiencias de docentes con docentes.	91
CAPITULO 7. Competencias socio-emocionales y autovaloración en adolescentes víctimas de <i>bullying</i> : datos para un abordaje transdisciplinario	107
Resultados.....	117
CAPITULO 8. Procesos de enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Baja California (Mexicali)	125
CAPITULO 9. Las distintas formas de evaluar el aprendizaje en la Educación Superior	137
CAPITULO 10. El quehacer comunitario y la responsabilidad social universitaria: un diálogo “mano-vuelta” desde el Programa USES.....	149
CAPITULO 11. Niveles de comprensión de textos a través de estrategias de aprendizaje en jóvenes estudiantes de Sonora	159
CAPITULO 12. Responsabilidad social a través de programas de servicios social de universitarios: Tiempo por sonrisas 2017	174
CAPITULO 13. Percepción del alumno acerca del docente-tutor en el programa de tutoría académica	187
CAPITULO 14. Estrés académico y su impacto en la salud en estudiantes de ciencias de la salud de la UABC.....	201
CAPITULO 15. Estrategia de internacionalización caso FCA materia Proceso Administrativo.....	219

INTRODUCCIÓN

Tener la oportunidad de plantear la reunión académica en torno a la identificación de experiencias institucionales en el campo inter y transdisciplinar circunscribe la necesidad de ampliar los horizontes relacionados con los conocimientos y prácticas que resuelven problemáticas recurrentes y emergente de la vida contemporánea. Los profesores vertebran en su trabajo cotidiano las exigencias propias de sus campos de conocimiento y la incorporación de experiencias generadas en diversas disciplinas, esto implica reconocer aportaciones promovidas desde distintos referentes de enseñanza y aprendizaje cuya importancia reside en la organización de contenidos temáticos susceptibles de apropiarse en propuestas o modelos.

Sabemos que no existen fórmulas únicas e infalibles para caracterizar entornos ideales al interior de los procesos educativos y por dicha razón quienes integran la obra son mentores preocupados en el diálogo pedagógico y en formular proyectos educativos dirigidos a la mejora de sus tareas formativas.

En el libro se ubican como ideas principales expuestos en los capítulos la observación y análisis de procesos institucionales que decantan en la participación de sus actores, sea como receptores de la formación intencionada –por lo general el alumnado- o como gestores de conocimientos; hoy en día se enfatiza el carácter colaborativo e incluyente de todos en el espacio educativo, que atañe a los distintos niveles educativos y modalidades dispuestas en el curriculum. Las reflexiones en torno al trabajo docente como práctica institucionalizada revisten interés cuando se procuran estrategias para conjuntar esfuerzos de profesores experimentados.

Evaluar los diferentes aspectos al interior de la cuestión educativa – planeación didáctica, evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, diseño curricular, entre otros- sugiere comunicar el trabajo exitoso obtenido a través de cuerpos colegiados y grupos de investigación, en este caso la transdisciplina potencializa unir intereses de personas con la finalidad de dinamizar las oportunidades de intervención, además se entabla el análisis respecto del marco jurídico vertido al derecho a la educación en México.

Al respecto de lo mencionado, el trabajo en redes de colaboración y cooperación institucional

e interinstitucional releva el sentido horizontal de los enlaces; se precisa una comunicación y responsabilidad entre iguales, más allá de jerarquías y más cercanía entre autores. Se observan abordajes temáticos en competencias socioemocionales, percepción del alumno del docente tutor, estrés académico y salud de estudiantes; a la par con lo anterior, la necesidad de conocer al alumnado y las competencias académicas que requiere adquirir en los procesos educativos reviste relevancia en relación con los impactos curriculares exigidos en la actualidad representados en entornos internacionales.

Participan la Universidad Abierta de San Luis Potosí, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, el Instituto Tecnológico de Sonora y de la Universidad Autónoma de Baja California las facultades de Ciencias Administrativas y Sociales, Ingeniería y Negocios Cd. Guadalupe Victoria, Pedagogía e Innovación Educativa, Ciencias Sociales y Políticas, Ciencias Administrativas, Ciencias Humanas y de la Unidad de Ciencias de la Salud Campus Mexicali.

Con la propuesta de una obra editorial participativa se recopilan textos de expertos, convocados a conformar una red de profesionales en estudios transdisciplinarios en educación y humanidades. Abierto el diálogo, discurso y aportaciones hacia una educación posible.

CAPITULO 1. El trabajo colaborativo en una institución de educación preescolar

*Lucero González Pérez
Marina Soto Guzmán
Sara Ferreyra Guzmán*

Introducción

Durante el ciclo escolar: 2012-2013, como docente en formación, al cursar el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios, 1999, se tuvo la oportunidad de trabajar en una escuela de educación preescolar, con el acompañamiento de la educadora titular del grupo y la orientación de un asesor en la Escuela Normal. A través del trabajo docente los estudiantes normalistas elaboran un ensayo de carácter analítico descriptivo, motivo de titulación y que, en esta ocasión, por la relevancia y vigencia del tema, se ha considerado la posibilidad de difundirlo por este medio.

Mediante la observación e interacción con el personal docente, se identificaron diversos incidentes relacionados con el funcionamiento de una institución, como: inconformidades de las docentes, relaciones interpersonales casi nulas, imprevistos, organización escolar poco eficaz, cambio y ausencia de directora, falta de claridad en las funciones a desempeñar, así como la falta de trabajo colaborativo. La pregunta central que orientó el desarrollo del tema de estudio fue: ¿Cuáles son los factores que limitan el trabajo colaborativo en la escuela de práctica?, asunto ubicado en la línea temática de Gestión escolar y procesos educativos, al tener como finalidad que los docentes en formación encuentren explicaciones a una situación o problema concreto relacionado con la gestión en la escuela y su repercusión en los procesos educativos. Se destacan aportaciones de autores como Silvia Schmelkes (2000), Serafín Antúnez (2004) y Giomar Namó de Mello (1998), quienes aportan que la gestión escolar implica el grado en que el personal que labora en la escuela es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diversas acciones a emprender para lograr el objetivo central de una escuela: la formación de sus alumnos.

Metodología

El tratamiento del tema se hizo mediante la práctica de técnicas y procedimientos cualitativos: la observación participante, la entrevista y el registro de los diálogos durante las reuniones del personal docente a través del diario de práctica; se sistematizó la información obtenida mediante varias lecturas para la estructuración de códigos descriptivos y dar respuesta a la interrogante central a través de las categorías que emergieron durante el proceso de investigación.

Preámbulo

El Plan de estudios 1999, de la Licenciatura en Educación Preescolar, establece que durante el 7º y 8º semestres, los estudiantes realicen prácticas en condiciones reales de trabajo para consolidar la formación inicial a través del fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso deseables, es así que la práctica de adjuntía se efectuó en un Jardín de Niños ubicado en el Estado de México, México, del cual por motivos de confidencialidad se ha omitido el nombre en el presente escrito así como de los participantes. Es una escuela de organización completa, el personal que laboraba en ese tiempo estaba integrado por directivos, educadoras, personal de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), personal manual y de intendencia, además especialistas para atender las seis líneas temáticas del programa Escuelas de Tiempo Completo, por lo cual se labora en un horario de 8:45 a 15:45 h.

Mediante la observación e interacción con el personal, se identificó que en la escuela faltaba algo fundamental para un funcionamiento óptimo, al manifestarse cotidianamente, incidentes e inconformidades entre las docentes, las relaciones interpersonales casi nulas, imprevistos, organización escolar poco eficaz así como falta de claridad en las funciones que cada actor escolar debía desempeñar; aspectos que se consideró, intervenían para que se generara la falta de trabajo colaborativo, ocasionándose un problema institucional a su vez relacionado con la calidad del servicio educativo brindado.

A partir de la situación problemática detectada, surgió el interés por el estudio de un tema relacionado con la gestión escolar, ubicado en la línea temática denominada Gestión escolar y

procesos educativos, de acuerdo con las Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional (SEP, 2002). Se observó que en la institución no se apreciaba un rumbo definido, por lo cual se describen algunas situaciones derivadas del cambio de personal, la ausencia de liderazgo en algunas ocasiones, la diferencia de opiniones, entre otros aspectos que llevan a reflexionar acerca de la importancia de promover la colaboración. La gestión escolar se considera en el presente documento como una ruta alterna para mejorar en la institución, a través de la organización y la concientización del rol que a cada quien le corresponde aún en las diferencias de opiniones y de liderazgo.

Desarrollo

El personal docente de una institución educativa, requiere de conocer los aspectos que engloba la gestión escolar, pues constituye una serie de orientaciones mediante las cuales se dirige el logro de las metas y los propósitos educativos mediante la organización y funcionamiento de los elementos que la integran.

Entendemos la gestión como el conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos que se desarrollan en las diversas áreas de actividad de la organización y en cuyo diseño y evaluación participan [...] las personas encargadas de llevarlas a cabo (SEP, 2004, p. 169)

Al establecer bien los objetivos que se pretenden alcanzar, se fijan las acciones a desarrollar, involucrando a todo el personal que labora en la institución, pues cada uno cumple una función y contribuye en la escuela de manera diferente, pero cuando se actúa con responsabilidad y compromiso es más probable que se obtengan resultados favorables. En cuanto a la institución educativa, ha de tenerse presente que “La escuela, como cualquier otra organización, está formada por seis elementos o componentes fundamentales a saber: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura, entorno [...]” (Antúnez, 2004, p. 34), los cuales intervienen en el funcionamiento de la institución y es necesario que exista un equilibrio y se cuente con las estrategias de trabajo y las acciones con base en la misión y la visión.

No solo los recursos son parte de la gestión escolar, lo es todo, la infraestructura, el personal que labora, los procesos académicos en los cuales intervienen los estudiantes, los profesores, los padres de familia, el tiempo, la organización y la coordinación de las diferentes actividades por los directivos así como la planeación y la evaluación; los servicios que se ofrecen, entre otros aspectos, son elementos que en su conjunto son importantes para el funcionamiento de los procesos que se llevan a cabo.

En un plantel educativo, además de administrar los bienes, de organizar la tarea educativa, de fomentar diversas formas de trabajo que involucre a todo el personal, es fundamental reconocer que existen problemáticas y es precisamente a partir de la gestión que se pueden comprender y manejar de mejor forma, por eso se considera que los aspectos antes mencionados constituyen una ruta alterna para la mejora.

El término de gestión escolar reviste de diversas concepciones desde las aportaciones de diferentes autores, en la siguiente tabla, se puede apreciar que la gestión puede verse desde diferentes áreas, actividades y dimensiones, las cuales incluyen las formas y mecanismos utilizados para organizar las tareas a desarrollar en la escuela, asimismo, desde el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, se establece la necesidad de innovar la gestión para mejorar el logro educativo, teniendo una implicación, la organización escolar, orientada a los aprendizajes de todos los alumnos, es decir, el generar las mejores condiciones de organización y formas de trabajo debe impactar en los aprendizajes de los niños.

<p><i>Tabla 1</i> <i>Algunas aportaciones en torno a la gestión escolar.</i></p>
<p>"[...] e) La gestión académica, es decir, las formas y mecanismos utilizados para organizar la tarea principal de la escuela (organización de la enseñanza, organización de grupo y mecanismos para su asignación, etcétera); f) los criterios y orientaciones para participar en trabajos de equipo con miras a articular acciones conjuntas y lograr metas educativas compartidas; y g) las características de los proyectos escolares como una herramienta para la gestión escolar, que permitan articular los esfuerzos educativos con otros actores de la población" (SEP, 1999, p. 71).</p>
<p>"Innovar la gestión para mejorar el logro educativo implica que la organización escolar se oriente a los aprendizajes de todos los alumnos" (SEP 2011b, p. 62). "[...] Una nueva gestión implica una comunicación eficaz y una reorganización del colectivo escolar. Cada comunidad organizada en el espacio de la escuela favorece la visión compartida, el cumplimiento de la misión de la escuela pública, el diseño de objetivos, estrategias y metas, así como el compromiso para su ejecución y logro." (SEP 2011b, p. 62).</p>

<p>“La gestión interna. Es decir, los procesos institucionales de toma de decisiones en la escuela; la elaboración y desarrollo de dispositivos para la comunicación interna, para el fomento de la participación de la comunidad escolar en la gestión del establecimiento; los sistemas y métodos de trabajo de los órganos de dirección, etcétera.”</p> <p>“La gestión externa. Nos referimos a las relaciones con la administración educativa, la administración local, las asociaciones de padres de familia, las instituciones de formación, capacitación y actualización permanente de los profesores, las entidades y los profesionales de apoyo externo a la escuela, las demás escuelas del entorno próximo y el mundo laboral y empresarial, así como las acciones relacionadas con el propósito de proyectar una buena imagen externa de la institución.” “Entendemos la gestión como el conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos que se desarrollan en las diversas áreas de actividad de la organización en cuyo diseño y evaluación participan, en alguna medida las personas encargadas de llevarlas a cabo” (Antúnez 2004, p. 169).</p>
<p>“La gestión educativa debe ser capaz para tomar decisiones en el nivel que le corresponde sin pasar a niveles superiores de la escala administrativa” (Namo, 1998, p. 97).</p>
<p>“Gestión pedagógica (proyectos curriculares, proyectos de orientación, proyectos de integración, proyectos de nuevas tecnologías, proyectos de formación en centros de trabajo, proyecto de diversificación curricular, etc.)”</p> <p>“Gestión funcional y de espacios (organización de los grupos de alumnos, distribución de espacios, adecuación de horarios, coordinación de actividades docentes, tutoriales y complementarias, evaluación del funcionamiento de equipo directivo, etc.)”</p> <p>“Gestión de recursos (recursos humanos, materiales, temporales, didácticos, de proyectos de innovación, etc.)”</p> <p>“Gestión administrativa y financiera (supuestos ordinarios, supuestos extraordinarios, distribución económica global, distribución económica por sectores, etc.)” (García, 2002, p. 94).</p>
<p>“[...] la escuela es la unidad de organización clave del sistema educativo y lo medular de una organización educativa es generar aprendizajes. Por lo tanto, la diferencia entre administración y gestión es que esta última reúne además de los aspectos administrativos, la comprensión y manejo de las problemáticas educativas” (CAPINTE, 2004, p. 6)</p> <p>“En el enfoque de gestión directiva en educación es imprescindible definir la figura del gestor o directivo de la educación, desde la perspectiva de sus diferentes funciones: administrativas, pedagógicas, culturales y sociales.” (CAPINTE, 2004, p. 6)</p>

Como puede observarse en las aportaciones anteriores, la gestión escolar es el conjunto de acciones que conllevan un proceso orientado a alcanzar objetivos específicos para mejorar la organización y funcionamiento de una institución, lo cual requiere de concientizar al personal acerca de las problemáticas educativas que se vivencian, de manera que colaboren para mejorar el ambiente laboral y el logro de los propósitos educativos.

Hay que tener claro que en una escuela labora personal con características diferentes, que desarrollan una función, personas que asumen la responsabilidad de dirigir y guiar los procesos, destaca el personal directivo, quienes son “la cabeza de una escuela”, como es común escuchar entre las educadoras, al ser quienes han de promover el trabajo para el logro de los objetivos, han de reconocer que el personal a su cargo también tiene características distintas, por consiguiente, el ambiente es diferente entre una institución y otra, y se generan un sin fin de situaciones que caracterizan a cada una; por lo tanto:

Las finalidades de una escuela y sus múltiples requerimientos dan lugar al desarrollo de un conjunto de acciones variadas que, con el propósito de estudiarlas de forma ordenada, podemos agrupar en cinco grandes ámbitos, a saber: académico, gobierno institucional, administrativo, recursos humanos y sistema relacional, servicio (Antúnez, 2004, p. 30).

Para analizar la complejidad que se vive en la escuela, es necesario verla por partes, no quiere decir por separado sino a detalle. Muchas veces tiende a confundirse el término gestión al pensar que únicamente se refiere a la elaboración de documentos para solicitar recursos, es decir, a gestionar recursos; cabe aclarar que existen diferentes tipos de gestión escolar cuando los ámbitos de actividad son empleados para su análisis ya que es muy compleja.

[...] la gestión escolar parece implicar, entre otras cosas, el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diversas formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, es decir, la formación de sus alumnos [...] (Schmelkes, 2000, p. 12).

Esa definición colectiva y la dinámica de las formas de trabajo puede generarse en las reuniones institucionales, las cuales son un espacio idóneo para propiciar el intercambio de opiniones, la escucha, la comunicación, el diálogo y la colaboración entre las personas.

En la siguiente tabla se puede observar la sistematización de la información obtenida en las reuniones institucionales correspondientes al primer periodo de trabajo docente, se observa que hasta el día 14 de septiembre del 2012, cuatro de cinco reuniones no se organizaron con anticipación, se mandó a llamar al personal en el momento, solo una reunión tuvo agenda establecida sobre los asuntos a tratar.

Tabla 2
Información relevante de las reuniones institucionales durante el primer periodo de trabajo docente.
(Del 13 de agosto al 14 de septiembre de 2012). Ciclo escolar 2012-2013.

Fecha/ Agenda	Asistentes	Acuerdo	Observaciones	Dirige
16/08/12 No	Doce docentes, directora, subdirectora y seis adjuntos.	Planeación, comprar batas, recolectar dinero, decoración del aula.	Pérdida de dinero.	Directora y subdirectora
17/08/12 No	Doce docentes, directora, subdirectora y seis adjuntos.	No se generaron	Extravío de libros y material didáctico.	Subdirectora
24/08/12 Si	Doce docentes, directora, subdirectora y seis adjuntos.	No se generaron	Caídas de los niños en hora de recreo.	Directora
12/09/12 No	Diez docentes, subdirectora y especialistas.	Próxima reunión, salida temprana de los niños, comisiones de próxima ceremonia.	Una niña se machucó el dedo por jugar con la puerta del aula en hora de recreo.	Subdirectora
14/09/12 No	Doce docentes, directora, subdirectora, especialistas y seis adjuntos.	Solicitar certificado médico, organizar PAT, PETE, atender comisiones, lineamientos.		

Cabe destacar que el diálogo durante las reuniones fue escaso, se manifestaron diversas actitudes en algunas docentes, provocando división entre el personal docente al platicar sobre temas diferentes, se disipó el tema central de la reunión. Es importante resaltar que en tres de las cinco reuniones los acuerdos no se cumplieron en el tiempo establecido sino hasta después, las titulares consideraban que eran impuestos por los directivos. La situación evidenció una serie de inconformidades, falta de información, omisiones en la comunicación para tomar acuerdos, los lineamientos oficiales se obviaron; esto requirió de la observación y documentación escrita de las situaciones que se presentaban para buscar explicaciones acerca del porqué de los acontecimientos y sobre todo por qué la falta de colaboración en la escuela.

Al entrevistar al personal que labora en la escuela, once personas de 20, opinaron que la organización institucional requería de modificaciones, pues no era la idónea; pudo apreciarse que parte de los problemas en la dinámica institucional se debían a que el personal no quería reconocerlos y mucho menos involucrarse al emitir su punto de vista. En el segundo periodo de trabajo docente, que abarcó del 8 de octubre al 23 de noviembre de 2012, se rescata del diario de práctica parte del diálogo establecido por algunas docentes:

Doc. 1: Es que, se nos debe informar.

Doc. 2: Los padres me preguntan y qué les digo ¡no sé la hora de salida!

Dir. 2: Pues sí, las entiendo, pero esto fue imprevisto, a mí solo me pidió Yeni que les dijera, pero ya no estaban ayer en la tarde, ¿cómo les avisaba? (26/10/2012).

Acotaciones:

- *Doc. 1, Doc. 2, Doc. 3, Doc. 4, Doc. 5, Doc. 6, Doc. 7, Doc. 8, Doc. 9, Doc. 10, Doc. 11: se emplean para indicar la participación de algunas docentes. Dir. 1 y Dir. 2 para la intervención de un directivo, habrá diálogos en donde DA hace referencia a la docente adjunta.*

Como puede verse en el diálogo, las docentes expresaban su inconformidad o más bien malestar debido a que no se les había avisado que los niños salían a las 12:45 ese día, debido a que en la supervisión escolar no fue aceptado el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), entonces debían quedarse todas las docentes para completarlo en reunión después de la salida de los niños. No tuvieron oportunidad de enterarse porque no se quedan a cubrir el tiempo completo y la información se dio el día anterior ya en la tarde. La reunión empezó hasta las 14:00 H., con la incorporación tardía de docentes y especialistas pues se encontraban cobrando el pago del comedor a los padres de familia o tutores y atendiendo asuntos relacionados con los niños, se empezó con la lectura del PETE previamente elaborado. Los directivos no estaban presentes, la directora estaba en reunión en la supervisión y la subdirectora atendía en dirección a la señora encargada del comedor; se rescata el siguiente diálogo:

Doc. 3: No conocemos el documento, para empezar (refiriéndose a los lineamientos de elaboración del PETE).

Doc. 4: Por eso nos regresaron el PETE.

Doc. 5: El problema en la escuela es la dimensión organizativa, tiene que ver con el funcionamiento, organización, comités, responsabilidades, comisiones, guardias, consejo técnico, vinculación con padres de familia, relaciones interpersonales, normas, convivencias y ceremonias (26/10/2012).

Se generó una serie de comentarios respecto al poco conocimiento que se tiene sobre la elaboración del PETE, tiempo después se integró a la reunión la subdirectora, propuso que cada integrante externara verbalmente su aportación sobre una dimensión del PETE que se construía y se continuaba con la siguiente dimensión así hasta concluir con las cuatro dimensiones (pedagógica, organizativa, administrativa y de participación social) repartiendo a cada equipo una dimensión y que escribiera lo que consideraba. Durante el desarrollo de la reunión se percibió poco conocimiento al respecto, al compartir experiencias entre las docentes, algunas mostraron pena por expresar sus ideas sobre la organización y otras no se involucraron, se dedicaron a platicar entre ellas (grupos de cinco personas).

En otro diálogo se rescata lo siguiente:

Doc. 6: Maestra pero aún no comprendemos bien el programa.

Dir. 2: Esa es mi preocupación ¿cómo se está entendiendo la RIEB? (Reforma Integral en Educación Básica).

Doc. 7: Pero tenemos duda de las planeaciones, del diagnóstico individual y ahora la cartilla de evaluación.

Dir. 2: Pues sí ¡hay que leer mucho y comprometerse!, no es posible que planeen algo y realicen otra cosa, no hay coherencia, además el tiempo no se está utilizando de manera eficiente.

Doc. 8: Pero maestra, discúlpeme, pero ¿cuándo nos ha ido a observar a los grupos?, yo sí solicito su apoyo, requiero de acompañamiento para saber si lo que hago está bien o no, el diario también es importante.

Dir. 2: Sí, ya voy a empezar a pasar a sus salones. El diario debe llevarlas a reflexionar o describir incidentes, también quiero compartirlas que ahora ya se está perdiendo la comunicación, antes se hacían más reuniones por grado para apoyarse y compartir experiencias, pero ahora ya somos bien envidiosas.

Doc. 9: Sí maestra, pero si tampoco hay comunicación entre nuestros directivos estamos mal, porque mientras una nos dice algo la otra ya dijo algo diferente, ni entre ustedes saben lo que tienen que hacer o lo que pasa en la escuela.

Doc. 10: Pero el tiempo completo ha influido porque ya no tenemos tiempo para reunirnos con mayor frecuencia, aunado a esto la ausencia de nuestro directivo sin el que no podemos tomar decisiones, mientras unas docentes saben algo otras ni enteradas.

Doc. 11: Pero también impide la vinculación con los padres, bueno, al menos yo me voy a las 13:30 y no entrego a los niños.

Dir. 2: Sí, tenemos muchas dificultades, pero aún con todo eso tengo que dar lo mejor de mí (dijo así la maestra interrumpiendo el diálogo), ya déjense de pretextos y hagan lo que tienen que hacer muchachas, anoten, un acuerdo es que la docente de guardia debe colocar el jabón en los sanitarios. (26/10/2012)

Como puede observarse en el diálogo anterior, la dinámica institucional se encontraba con serias dificultades, empezando con la escasa información y comprensión sobre la reforma, el plan de estudios y el programa, aunado a esto la falta de comunicación entre directivos, el apoyo que las docentes reclamaban a la subdirectora en cuanto a visitas en las aulas, la falta de vinculación con padres de familia y el poco tiempo destinado a reunir al personal, pero cuando se hacía, como se observa, se prolongaba el tiempo, la reunión terminó hasta las 16:00 H., las docentes ya estaban impacientes, mencionaron no querer perder más el tiempo, ya se querían retirar, fue entonces que se dio por finalizada.

La responsabilidad de la institución recae en la directora, hasta el mes de septiembre de 2012, la directora 1 contaba con siete meses de haber sido asignada al plantel, al entrevistarla opinó que tal vez por ese proceso de adaptación que ha vivido, se habían presentado tantos imprevistos, por desconocer la dinámica de trabajo en esta escuela, además compartió que sus ausencias continuas se debían a que impartía clases en otras dos instituciones de educación superior y asistía con

frecuencia a reuniones en la supervisión, lo cual le restaba tiempo para coordinar y desarrollar de manera eficiente las actividades de la institución (04/09/2012).

Es importante reconocer que: “[...] la función directiva es necesaria y cubre un conjunto de tareas imprescindibles para la escuela y que, para ejecutar esas tareas diferenciadas con claridad de las docentes, se requiere formación y preparación específicas” (Antúnez, 2004, p. 112), el director escolar desempeña un rol fundamental al ser el encargado de organizar, coordinar y dirigir una institución. La directora con frecuencia se integraba de manera tardía a la institución y además se retiraba 12:45 h, al no formar parte del personal de tiempo completo, por lo cual una docente fue comisionada como responsable del Programa Escuela de Tiempo Completo; situaciones como estas dificultaban el trabajo diario porque había docentes que asumían responsabilidades que la directora no podía atender.

En ausencia de directivos, la docente de guardia asumía la responsabilidad de tomar algunas decisiones necesarias o atender algún asunto que se presentara, esta responsabilidad ha de ser compartida entre todo el personal que trabaja en el preescolar, sin embargo, hay docentes que llegaban a expresar: “Eso no me corresponde a mí”, “Yo por qué lo voy a realizar”; siendo que si se optara por colocarse en el lugar del otro, se trabajaría como un equipo, donde los integrantes se brindan apoyo, teniendo claro que cada uno tiene funciones, comisiones y responsabilidades que asumir puesto que se trabaja con una meta en común: la educación de los niños.

La directora o subdirectora son quienes dirigieron siempre el desarrollo de las reuniones, solo en ocasiones se tomaron en cuenta los puntos de vista de las asistentes, no se dio seguimiento a los acuerdos establecidos o más bien impuestos en la mayoría de las ocasiones por los directivos, justificándose con ello algunas educadoras:

Doc. 1: Ese no fue acuerdo, lo impuso la subdirectora, yo no estaba de acuerdo.

DA: Pero, ¿por qué no lo hizo saber al momento de que se le dijo?

Doc. 1: No porque eso te crea conflictos y mejor así. (26/10/2012)

Como se observa en el diálogo, las reglas que se establezcan para el personal que labora en una institución son importantes puesto que generan compromiso y responsabilidad, así mismo la toma de acuerdos de manera consensada y responsable crea conciencia en las docentes, de esta manera

no se estaría esperando a que alguien más supervise si se cumplen o no. Durante el tercer periodo de trabajo docente que comprendió del 14 de enero al 8 de febrero de 2013, la directora se cambió de institución, en menos de dos años ya tres directoras habían pedido su cambio y ahora otra vez, un nuevo directivo estaba por llegar, qué estaba pasando, por qué ninguna directora había durado mucho tiempo en la institución, quizás los cambios y la función directiva que se desempeña tenían alguna relación con las dificultades manifestadas por el personal para trabajar colaborativamente, además la falta de trabajo colaborativo podría ser la causa de una problemática institucional.

La llegada de la nueva directora fue notoria en la escuela, al verla, algunos se preguntaban cómo podría ser su carácter, su forma de pensar y actuar, ¿mejoraría la situación? Fue hasta el día 21 de enero del 2013 cuando se realizó de manera oficial, en la ceremonia semanal, la presentación de la nueva directora que se incorporaba al plantel. Inmediatamente se percibieron cambios significativos, en su proceder ponía de manifiesto características de un director eficiente, cabe considerar que “Los directores eficientes tienen una visión clara de lo que pueden ser sus escuelas y animan a todo el personal a trabajar en la materialización de esa visión” (Davis, 1999, p. 27); la segunda directora puso de manifiesto dichas características al promover la integración de un verdadero equipo de trabajo basado en el respeto, la tolerancia, la comunicación, el cumplimiento de las normas, la participación, la resolución de problemas, lazos de amistad y relaciones interpersonales que propiciaran el trabajo colaborativo.

Fue necesario mantener por parte del directivo una comunicación clara con el personal, con un sentido de autoridad, pero sin perder de vista el respeto, así como evitando el consentimiento y la flojera; esto lo enfatizó bien desde el primer día en que presentó las reglas de trabajo. Fue constante el exigir a las docentes compromiso y responsabilidad en su labor diaria, así como el fortalecimiento de las relaciones interpersonales a través de la escucha y la comprensión; para ella las buenas relaciones eran un punto de partida fundamental para trabajar colaborativamente y así alcanzar los propósitos establecidos.

Al transcurrir una semana de trabajo el ambiente se sentía un poco tenso, nadie quería acercarse a la dirección, además no debían hacerlo pues el directivo manifestó en reunión que tenían restringida la entrada a la oficina, ahora ya no podían sacar fotocopias como antes ni permanecer

fuera de las aulas tanto tiempo para platicar con otra docente o ir a pedir material prestado puesto que cada quien debía tener el suyo, indicó que no era de su agrado que entraran personas ajenas a la institución a vender productos y que tomaría alguna medida; asimismo, a diario exigía puntualidad para cualquier actividad, sobre todo en la entrega de planeación los días lunes por la mañana, era fundamental para ella la asistencia puntual a las labores en la institución y era la primera en manifestarlo.

Las reuniones con la segunda directora, se caracterizaron por organizarse siempre con anticipación, el lugar se tenía acondicionado, se establecía una agenda de trabajo que se daba a conocer y se firmaban acuerdos establecidos al final de la reunión; la asistencia fue puntual por parte de la mayoría de los integrantes, aunque seguían sin cumplirse los acuerdos, por ejemplo, el de asumir la guardia de recreo con puntualidad y compromiso.

Algo notorio y que provocó curiosidad durante la última semana de enero y la primera de febrero de 2013, es que una especialista del tiempo completo renunció y una titular frente a grupo solicitó permuta, surgió la pregunta si acaso no les gustó la forma de trabajo o si las exigencias del nuevo directivo eran demasiadas y tal vez por eso estaban comenzando a retirarse de la escuela algunas personas. Los diferentes cambios de personal implicaron nuevas adaptaciones al trabajo, los que se integraron a mitad del ciclo escolar mostraban dificultad para trabajar pues no conocían sus comisiones, acuerdos y se encontraban descontextualizados; “[...] el ingreso y los primeros contactos de los profesores nuevos con su trabajo y sus colegas influye acelerando o demorando el periodo de integración al grupo y la adaptación a la escuela” (Antúñez, 2004, p. 192).

En el caso de una de las docentes que llegó a la escuela por permuta, causó descontrol en su grupo y reclamos por parte de algunos padres de familia, pues los alumnos en varias ocasiones fueron llevados a otros grupos, se suspendieron clases y faltaban con frecuencia hasta su llegada a la escuela, continuando un periodo de adaptación no solo para ella en su salón de clases sino en todo lo que implicaba la dinámica escolar. Dar la bienvenida al nuevo o nuevos integrantes del equipo, es decir, a los maestros que llegaron era fundamental para que se sintieran parte del equipo, situación que no sucedió, pues nadie sabía de su llegada, nadie los presentó ni les mostraron las instalaciones, se fueron contextualizando mediante comentarios en el pasillo o al preguntar a alguien del personal

docente alguna duda que tuvieran.

Los proyectos, como el del día de la primavera efectuado en marzo en la plaza cívica, pusieron de manifiesto que la comunicación, el diálogo y el trabajo colaborativo, a pesar de que se había exhortado por parte del directivo, no se llevaba a cabo de manera que brindara beneficios en el trabajo, pues el personal comisionado para asistir llegó tarde, algunas docentes no cumplieron con su comisión y la organización no fue la apropiada. Cabe señalar que a pesar de que se realizaron algunos ensayos previos al día en que se efectuó el festival, cada quien hizo lo que consideró pertinente, los participantes no sabían su turno de participación, inesperadamente comenzó un grupo que participaba al final y esto distorsionó todo el programa.

Cabe resaltar que la comunicación entre la subdirectora y la nueva directora no fue la esperada, mientras una tomaba una decisión, la otra persona la contradecía, es decir, se volvió a caer en la misma situación del directivo anterior, en el que ni entre directivos se ponían de acuerdo para realizar las diversas tareas, generándose confusión en el personal, sin embargo, la directora se esforzaba por mantener el ritmo impuesto a su llegada pero el trabajo administrativo y los requerimientos en la supervisión escolar hacían que disminuyera; “[...] los directivos escolares desarrollan una actividad intensa que se caracteriza por ejecutar un gran número de tareas, de naturaleza muy variada, realizadas en periodos cortos [...] de manera muy fragmentada por tanto sometida a múltiples interrupciones [...]” (Antúnez, 2004, p. 125).

Durante la segunda y tercera semanas de marzo, una nueva noticia modificó por completo la dinámica institucional, la directora debido a su embarazo, solicitó licencia médica, entonces surgieron nuevas incertidumbres, alguien debía quedar al frente y nadie sabía quién sería. El día 21 de marzo después del proyecto del festival del día de la primavera, en reunión, la directora mencionó frente a todos los asistentes, que la subdirectora quedaba al frente como responsable de la institución, como guía para todo lo que se requiriera durante su ausencia. A partir del mes de abril asumió el compromiso y responsabilidad que la función implicaba, pero eran tantos los requerimientos y acciones por realizar que existían momentos en los que perdía la calma, por ejemplo, cuando tenía que realizar documentación del Programa Escuela de Calidad (PEC) para gestionar la aportación económica, tuvo

que pedir ayuda de la titular responsable del tiempo completo, debido a que debía asistir a reuniones en la supervisión y a cursos sobre el tema de evaluación.

Entre los procesos educativos que son responsabilidad de un directivo está la revisión de la planeación, supervisar la intervención de las docentes, revisar las formas de evaluación, el uso de los recursos didácticos y el empleo del tiempo, entre otros aspectos, sin embargo, el hecho de que la directora no se encontrara le implicaba un doble esfuerzo puesto que tenía que realizar dos funciones a la vez, el de directora y subdirectora. Con frecuencia se observó que su trabajo estuvo centrado en exigir resultados a las docentes, los cuales no eran satisfactorios desde su punto de vista, pues desde la planeación, consideraba que les hacía falta retomar muchos aspectos como el centrarse bien en un aprendizaje esperado, tenerlo presente al trabajar y evaluarlo, porque en muchos de los casos consideraba que se perdía el propósito a seguir o la finalidad de la situación de aprendizaje.

Su periodo de trabajo durante los meses de abril a junio, estuvo caracterizado por el estrés constante de varias docentes, quejas, reclamos por parte del personal, principalmente de los docentes al seguir considerando que no se les informaba anticipadamente sobre algunos avisos y que algunas decisiones no eran adecuadas porque no correspondían a lo establecido con la directora. Hubo una ocasión en que la situación se volvió incómoda para la subdirectora, debido, por ejemplo, a cambios de horario del comedor o de la salida de los niños; había una docente que le informaba por teléfono a la directora que estaba de licencia médica, todo lo que ocurría en la escuela, véase el siguiente diálogo:

Dir. 2: Ahorita yo estoy al frente muchachas y a quien deben hacerle caso es a mí, cuando la directora esté pues ella ya nos dirá qué hacer.

Doc. 1: Sí, además ella ni está, cómo puede decirnos que no cancelemos el tiempo completo, aquí quien manda eres tú y en dado caso pues yo soy la responsable y ¿por qué no me deja tomar decisiones? no ayuda en el trabajo, pero bien que impone.

Doc. 2: Pero ¿quién le avisaría que cancelamos el tiempo completo?

Doc. 1: ¡Si ya sabes quién!

Dir. 2: Pues sí, pero mejor deberíamos de hacer lo que dice [...] (refiriéndose a la Dir. 3); no vayamos a tener problemas.

Doc. 1: No, es que así no puede ser, entonces cada que tomes una decisión se la tienes que informar para ver si te da permiso (12/04/2013).

En el diálogo anterior se muestra cómo a pesar de que la directora no se encontraba presente, se cumplía lo establecido por ella, en cuanto a qué hacer y qué no hacer, pero esta situación le restaba autoridad a la subdirectora, quien al dar a conocer alguna información, comisión o actividad a

desempeñar, las docentes decían que no porque no se le había avisado a la directora o que no se tenía la autorización de ella, tomando esta situación como pretexto para no realizar actividades o respetar acuerdos.

El trabajo en reuniones con la subdirectora escolar estuvo caracterizado como al inicio del ciclo escolar, por la ausencia de una agenda establecida, se asistía de manera tardía, el lugar pocas ocasiones estaba acondicionado, no se promovió el trabajo colaborativo pues cada quien hacía lo que quería, no se le dio a la subdirectora la autoridad de dirigir y ella tal vez no supo manejar el liderazgo. “La noción de dirigir no implica manifestaciones arbitrarias o conductas autoritarias: se puede dirigir mediante propuestas democráticas, participativas y nada jerárquicas.” (Antúnez, 2004, p. 116). Aunado a esto, las “[...] posibilidades de un directivo escolar para motivar, convencer a los demás e influir en ellos modificando sus conductas en relación con los objetivos de trabajo se basan en gran parte en el poder percibido por él mismo [...]” (p. 118), es decir, si como directivo no se confía en el propio trabajo, nadie más confiará, por consiguiente, no se motivará al equipo de trabajo y mucho menos se lo convencerá de realizar alguna tarea o actividad.

No se cumplía lo establecido y existían bastantes reclamos de unas docentes con otras sobre su intervención, criticándose entre sí, incluso también entre el personal de intendencia existían inconformidades, por ejemplo, cuando se estableció que a un intendente le correspondía el aseo de siete aulas y al otro cinco, comenzaron las inquietudes acerca de que por qué a uno más y a otro menos, así como en relación a los días económicos, que cómo era posible que autorizaba permisos sin su oficio y ya habían rebasado en algunos casos el número de días y les seguía autorizando faltar a las docentes.

Situaciones como las antes mencionadas contribuían a que no se propiciaran momentos de trabajo colaborativo, pues todos estaban al acecho de los demás, a ver si cumplían o no con sus responsabilidades, en un ambiente de constantes rumores y críticas, al propiciarse diálogos como el siguiente:

Doc. 3: Como es la consentida de la directora no le dice nada, pero a nosotros bien que nos llama la atención.

Doc. 4: Pero ya viste que también [...] (refiriéndose a la Doc. 7) ha estado llegando tarde y nadie le dice nada.

Doc. 2: Quién te va a decir algo si la subdirectora está bien ocupada.

Doc. 5: Cuántos permisos económicos ya pidió [...] (refiriéndose a la Doc. 8) y ¿quién le dice algo? (18/04/2013)

Como puede observarse en el diálogo anterior, en el último periodo de trabajo docente, se manifestó con frecuencia el reclamo, la crítica entre el personal que labora en la institución, lo cual propiciaba que nadie se centrara en lo que realmente le correspondía ni se trabajara en colaboración, sino que se estaba a la expectativa de lo que habían hecho los demás. Al respecto, se considera que es parte fundamental estar consciente de la función que se desempeña, de lo que corresponde realizar para hacerlo de la mejor forma posible, también el tener disposición para trabajar con los demás porque son elementos que dan sentido a la vocación que se tenga para desempeñar el trabajo docente.

El director desempeña un rol esencial para promover y conseguir que la gestión escolar no sea una carga burocrática, sino que se le dé un sentido que propicie mejorar la organización y el funcionamiento de la institución, a través del cumplimiento de las metas, involucrándose en las problemáticas institucionales y, sobre todo, trabajando de manera colaborativa. Las funciones que desempeña un director se relacionan con aspectos que se pueden alcanzar si se tiene las características de un líder y un estilo de liderazgo que promueva la participación, motive e integre al personal, favorezca las relaciones interpersonales al compartir la idea de que el compromiso es de todos, promueva el diálogo y la comunicación exigiendo resultados.

Es importante que no solo el director sea el líder y fomente el trabajo colaborativo, también el resto del personal debe tener actitudes y valores que manifiesten características de líderes en beneficio del trabajo con los demás. El liderazgo retomado desde el Acuerdo 592 para hacer énfasis de la importancia de reorientarlo, establece que a través del diálogo se toman decisiones y acuerdos que contribuyan en la organización y se lleven a cabo cambios necesarios, al respecto se plantea:

Reorientar el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir a expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios

necesarios y útiles (SEP, 2011b, p. 29)

La colaboración entre maestros ofrece múltiples beneficios para el logro de los propósitos educativos, se requiere entonces de que los docentes se reúnan para hablar de lo que harán y después de cómo les resultó, con el objeto de intercambiar experiencias y propuestas, de manera que se abran posibilidades para la apertura en un ambiente de tolerancia entre el personal, logrando que se participe de manera activa en el trabajo diario, cuestión que se observaba ausente en las reuniones institucionales a las que se asistió durante los periodos de trabajo docente, más bien se centraban en lo que hacía falta por hacer o lo que no se hacía, constantemente se criticaba el trabajo de los demás, no se aceptaban con madurez los comentarios acerca del trabajo de las docentes por parte de la subdirectora pues en varias ocasiones lo tomaron como un llamado de atención, cuando solo eran sugerencias, el escaso sentido de pertenencia al grupo y el no querer hacer las cosas son aspectos que dificultaban el trabajar de manera colaborativa.

Con base en lo anterior, es necesario considerar que “El trabajo colaborativo brinda posibilidades en varios planos: en la formación en valores, así como en la formación académica, en el uso eficiente del tiempo de la clase y el respeto a la organización escolar” (SEP, 2011a, p. 101), asimismo, “Es necesario que en la escuela se promueva el trabajo colaborativo considerando las siguientes características: que sea inclusivo, que defina metas comunes, que favorezca el liderazgo compartido, que permita el intercambio de recursos, que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad [...]” (SEP, 2011b, p. 21).

El que sea inclusivo, quiere decir que involucra a todos los actores escolares propiciando entre ellos la comunicación, la resolución de problemas, la participación, la aceptación y responsabilidad compartida, al estar enfocados en la misma meta, que a su vez favorezca el liderazgo compartido, a partir de la motivación, delegación de tareas y soluciones compartidas para conseguir mejores resultados. Muchas veces se confunde el trabajo colaborativo con la delegación de tareas, se llega a pensar que cuando se asigna a determinada persona una actividad a realizar, se contribuye de manera colaborativa, cuando realmente esa manera de proceder se limita al reparto de acciones o actividades; colaborar es estar involucrado en todo momento durante los procesos no únicamente en la actividad

o la comisión asignada, se requiere tener disposición, proporcionando siempre apoyo a los demás.

Trabajar de forma colaborativa implica estar siempre abierto al cambio, perseguir los mismos propósitos, estar unidos en todo momento, ayudar a los demás, no solo repartir o delegar tareas sino involucrarse en todo lo que sucede en la institución, aprender de los errores y ser un colectivo que resuelva problemas a partir del compromiso y la comunicación.

Conclusiones

- La gestión escolar es el conjunto de acciones que conllevan todo un proceso para alcanzar los objetivos y mejorar la organización y funcionamiento de una institución, orientando y concientizando al personal acerca de las problemáticas educativas en busca de soluciones compartidas que lleven a la mejora.
- El trabajo colaborativo es una forma de agrupamiento en la que se reúnen los interesados, sin importar el número, para trabajar de manera conjunta, equitativa y responsable con el propósito de lograr los objetivos y metas propuestas.
- Con base en la reflexión, análisis y sustento teórico en relación con el tema, se puede decir respecto a los factores que limitan el trabajo colaborativo en la escuela motivo de estudio, en primer lugar, está el liderazgo que ejerce un director, al propiciar o no el compromiso y responsabilidad entre el personal que labora, cuestión que en la escuela de práctica no sucedió por el cambio frecuente de directivos, propiciando adaptaciones continuas al trabajo que exigía un directivo y luego otro; destaca en segundo lugar, el factor de las relaciones interpersonales, pues estas, en algunos casos, eran casi nulas generándose con ello algunos problemas; el establecimiento de acuerdos sin ser consensados, la organización poco eficaz y uso del tiempo así como los problemas personales y familiares, el escaso conocimiento de los lineamientos de operación para educación básica (preescolar) y la falta de un reglamento institucional.
- Las reuniones institucionales que se efectúen no deben ser tan prolongadas para evitar el

aburrimiento, cansancio y que se pierda el sentido de estos espacios, estas han de organizarse previamente y orientarse para el análisis de las situaciones y la generación de acuerdos.

- Finalmente, aprender a colaborar es una experiencia que se construye en colectivo, de la que se aprende día a día a través del reconocimiento de los errores y fracasos, lo importante es enfrentarlos con responsabilidad, convencidos de querer mejorar. Se debe tener presente que el compromiso y responsabilidad que ejerce cada persona al formar parte de la institución, así como la creación de ambientes armónicos basados en el respeto, honestidad y lealtad son propicios para el trabajo colaborativo.

Referencias

- Antúnez, S. (2004). Organización escolar y acción directiva. México: SEP.
- CAPINTE. (2004). La función directiva, la gestión escolar y la innovación. México: SEP. Davis, A. (1999). Escuelas eficaces y profesores eficientes. Madrid: La muralla.
- García, F. (2002). Organización escolar y gestión de centros educativos. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/31856540_Organizacion_escolar_y_gestion_de_centros_educativos_F_Garcia_Requena
- González, L. (2012-2013). Diario de práctica. Jardín de Niños. Santiago Tianguistenco, Estado de México, México. Trabajo no publicado.
- Namo, G. (1998). Nuevas propuestas para la gestión educativa. México: SEP.
- Schmelkes, S. (2000). La calidad de la educación y gestión escolar. Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1999). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- SEP (2002). Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- SEP (2011a). Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar. México: SEP.
- SEP (2011b). Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México: SEP.

CAPITULO 2. La evolución del derecho a la educación en México, desde una perspectiva transdisciplinaria

*Paola Lizett Flemate Díaz
Ángel Norzagaray Norzagaray
Evangelina Dávila Rivera*

Introducción

El derecho fundamental a la educación se encuentra consagrado casi de forma lapidaria en el artículo 3, de la Constitución Mexicana, desde la Constitución de 1857, la cual rezaba: “*La enseñanza es libre*”. El derecho fundamental a la educación está íntimamente relacionado con el proceso evolutivo que han tenido los derechos humanos en México, principiando en el siglo XIX con la Constitución de 1857, la cual plasmó por primera vez en la historia de México “los derechos del hombre”, configurándose mejor en la Constitución de 1917 y culminando su evolución el 10 de junio de 2011, con la más importante reforma en materia de derechos humanos que hemos vivido los mexicanos, la cual incidió en todo el ordenamiento jurídico.

La reforma mencionada con antelación, incorporó en lo relativo lo siguiente: 1) se sustituye el término erróneamente utilizado de garantías individuales por derechos humanos, con esto, surge un cambio terminológico “individuo” por “persona” (art. 1); 2) se le reconoce al gobernado no solo los derechos humanos establecidos en la Constitución sino también los previstos en los diversos instrumentos de carácter internacional que México ha suscrito, configurándose con ellos el “bloque de constitucionalidad mexicano” (art. 1); 3) Se reconoce el principio pro persona (art. 1); 4) enfatiza el respeto de los derechos humanos como elemento básico en la educación (art. 3), y; 5) considera un deber de todas las autoridades de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos (art. 1).

Por tanto, a partir del 10 de junio de 2011 se da lo que se conoce como constitucionalización de la educación en materia de derechos humanos, la cual juega un papel trascendental en la educación, pues los contenidos y procesos educativos de todos los niveles y modalidades se deben definir a partir de los derechos humanos. Respetando también las características de la educación estatal, laica, democrática, nacional, la cual debe fomentar la convivencia humana, evitando la

discriminación y los prejuicios (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, art. 3); así como también, debe cubrir las características de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, en cumplimiento de lo establecido por el Comité de Derechos Económicos y Sociales y Culturales en su Observación General número 13. Recuperado de: <https://www.escrib.net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>

Sustento teórico

Para el logro de las nuevas exigencias constitucionales en materia de educación, los operadores del sistema educativo, es decir, los docentes y autoridades escolares deben concebir a los educandos como personas a partir de su concepto original, aquél otorgado por Boecio en el siglo VI, “Persona es una sustancia individual de naturaleza racional”, el ser “individual”, significa que la persona constituye una unidad psíquica y espiritual; el ser “racional” se colige como el carácter volitivo del ser humano; haciendo al ser humano un ser único e irrepetible, con dignidad (Enciclopedia Jurídica Mexicana, 2002, p. 528.).

Asimismo, dichos operadores deben respetar, difundir y garantizar el respeto a la dignidad humana de sus alumnos, entendiéndola según la tesis de jurisprudencia (37/2016) emanada de la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), como el derecho absolutamente fundamental, base de todos los demás derechos fundamentales, derecho de toda persona a ser tratada como tal y no como un objeto, como fin y nunca como un medio, a no ser humillada, degradada, envilecida o cosificada.

El derecho fundamental a la educación es un derecho social, el cual como todos los derechos sociales requiere un cierto modelo de organización estatal, y tal como lo ha señalado la Primera Sala de la SCJN, al resolver el Amparo en Revisión (323/2014), el derecho a la educación es de una estructura jurídica compleja, cuyas obligaciones y derechos no recaen en un solo individuo sino que para lograr su cumplimiento efectivo se requiere de la intervención tanto del Estado, como de los particulares.

De entre las obligaciones de los ascendientes o tutores se encuentran: la de preservar ese

derecho hacia sus hijos y, por tanto, hacer que cursen la educación obligatoria: básica y media superior (art.3, CPEUM). El Estado por su parte, debe de proveer lo necesario para lograr el ejercicio pleno del derecho a la educación y garantizar la calidad de la educación obligatoria; dotando de materiales y métodos educativos, encargándose de la organización escolar, la infraestructura educativa, así como la idoneidad de los docentes y directivos, la creación de los planes y programas de estudio; además, expedir las leyes destinadas a distribuir la función social educativa entre la federación, los Estados y municipios, así como fijar las aportaciones correspondientes a ese servicio público y señalar las sanciones aplicables a los funcionarios y particulares que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas.

Asimismo, como lo arguye la sentencia en comento, es obligación estatal verificar la correcta aplicación de los recursos destinados para el cumplimiento del derecho humano a la educación, tal como lo señala el Comité sobre los Derechos del Niño en su Observación General número 1. Recuperado de: <https://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>

Aunado a lo anterior, la Primera Sala de la SCJN determinó al resolver el Amparo Directo (35/2014) nuevas obligaciones de los centros escolares frente al fenómeno del *bullying*, por lo que los directivos y profesores están obligados a proteger a los menores de cualquier forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual.

Asimismo, deben de llevar a cabo las acciones necesarias para propiciar un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas. So pena de responsabilidad ante los casos de *bullying* si son negligentes al reaccionar frente a este fenómeno.

La titularidad del derecho a la educación se le reconoce a todas las personas, ciudadanos y extranjeros, dada la característica de derecho fundamental del derecho a la educación, íntimamente relacionado con la dignidad humana. De esta forma, cualquier exclusión de este derecho incluso a extranjeros en situación irregular deberá ser declarada inconstitucional, tal como lo hizo el Tribunal Constitucional Español al resolver la Sentencia (STC 236/2007).

El derecho a la educación consiste según la opinión de Díez-Picazo (2008): “en el derecho a acceder al sistema educativo, o sea, a beneficiarse de las instituciones de enseñanza en todos los niveles” (p.499). Sin embargo, el derecho a la educación tiene sus límites como todos los derechos consagrados en la CPEUM; por tanto, el derecho a la educación no es la excepción, empero, dicha relatividad, no se encuentra en la educación obligatoria, sino en la educación superior o posterior, ya que no existe la obligación estatal directa de procurar el acceso inmediato de todas las personas a la educación superior.

Sin embargo, como la ha establecido la Corte Suprema de Justicia de la República de Colombia, al resolver el asunto (T-068/12), el derecho a la educación es progresivo: “si bien el Estado no tiene una obligación directa de procurar el acceso inmediato de todas las personas a la educación superior, sí significa que no queda eximido de su responsabilidad de procurar el acceso progresivo de las personas al sistema educativo”.

En este sentido la Tesis de jurisprudencia (58/2007) emitida por la Primera Sala de la SCJN, ha sostenido que la obligación de los padres de proporcionar alimentos por concepto de educación no se extingue cuando los acreedores cumplen la mayoría de edad, sino hasta que estén en aptitud de desarrollar una profesión u oficio, esto cuando no sean incapaces, y claro, los progenitores serán relevados del deber cuando no cuenten con los medios necesarios para ello. Por todo lo anterior, podemos afirmar que el derecho a la educación no es absoluto.

Es importante recalcar que el *home schooling*, que se refiere al acto de educar a los hijos en casa, está prohibido en México, a contrario *sensu* de lo que sucede en otros rincones del orbe, por ejemplo, la Constitución de Dinamarca en su artículo 76 reconoce el derecho de los padres de educar a sus hijos en casa, siempre que les proporcionen una instrucción igual a la que se exija en las escuelas públicas. Asimismo, el Tribunal Constitucional Español al resolver la sentencia (STC 260/1994), no se opuso a ello. Cabe recalcar que el Máximo intérprete de la Constitución en México no se ha pronunciado al respecto.

En cuanto a los problemas del derecho a la educación, la gratuidad es uno de ellos, el Primer Tribunal Colegiado en Materia Administrativa del Cuarto Circuito al resolver el Incidente de Suspensión

(240/2015), consideró que atendiendo al texto constitucional mexicano en su numeral 3 fracción IV, que señala expresamente que: “toda la educación que el Estado imparta será gratuita” y la fracción VII, que reconoce a las universidades ciertas libertades, como la de administrar su patrimonio. En consecuencia, reconoció el derecho de las universidades a no admitir a los alumnos que no paguen sus cuotas. Por tanto, la educación gratuita en México como en la mayoría de los países, es la educación obligatoria únicamente.

Realidad del derecho a la educación en México

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) el grado promedio de escolaridad en México entre los habitantes de 15 años y más en 2015 fue de 9.1 años de estudio, equivalente a tercero de secundaria, siendo ligeramente elevado los años de estudio en los varones de 9.3 años y el de las mujeres 9.0 años de estudio. INEGI, (2019), *Cuentame.inegi.org.mx*, recuperado de: (<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>)

En este sentido, el porcentaje de personas analfabetas mayores de 15 años en México, según el INEGI para el 2015 fue de 5.5%, lo que equivale a 4,749,057 mexicanos que no saben leer ni escribir. De entre los cuales, 4 de cada 100 son varones y 6 de cada 100 son mujeres. Subrayando que el mayor porcentaje de analfabetas se encuentra entre las personas mayores de 65 años. INEGI, (2019), *Cuentame.inegi.org.mx*, recuperado de: (<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>)

Siguiendo con las cifras desalentadoras, según la Agencia Informativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2017), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha señalado que en México existen 18.8 millones de alumnos de primaria y secundaria de escuelas tanto públicas como privadas que han sufrido de *bullying*; lo que repunta en los siguientes estados de la República: Chihuahua, Nuevo León, Guanajuato, Tabasco, Ciudad de México, Puebla, Estado de México y Jalisco. Donde se agregó que el 59 por ciento de los suicidios de niños de entre 10 y 13 años son consecuencia del acoso escolar.

Según la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED, 2014), aproximadamente 46% de los jóvenes entre 12 y 29 años sufrió algún tipo de

violencia o maltrato durante el 2014. De estas experiencias, 45% corresponde a acoso por los atributos del joven o por sus pertenencias. Además, 42.6% de los jóvenes víctima reportó que sus principales acosadores son sus compañeros de escuela.

Cabe recalcar que el 4 de diciembre de 2014 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y en su precepto 13, se señala el derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_08_9.pdf

Abonando, en el artículo 59, fracciones I, III y IV, se establece como competencia de todas las autoridades académicas e instituciones educativas, diseñar estrategias y acciones para la detección, prevención y erradicación del acoso o la violencia escolar en todas sus manifestaciones.

Metodología

La investigación que se realiza es de tipo cualitativo-descriptivo, según Hernández, Fernández & Baptista (2003), busca describir fenómenos, especificar características, se recolectan datos sobre otros conceptos. En este caso, todos relacionados con el derecho a la educación en México.

Resultados y recomendaciones

Del análisis de las cifras vertidas en el apartado anterior, se puede sostener que en México no se respeta el derecho fundamental a la educación consagrado en el artículo 3, de la CPEUM y en los diversos Tratados Internacionales que México ha suscrito, con todas sus implicaciones, toda vez que para el 2015 más del 5% de la población mayor a 15 años era analfabeta y los menores de 15 años contaban con 9.2 años de estudio lo que equivale a segundo de secundaria, siendo obligatoria la educación media superior. Aunado a lo anterior, las niñas y los niños mexicanos sufren de acoso escolar en un alto grado tal como lo ha arrojado la ECOPRED (2014), lo que nos demuestra no existe el respeto a la dignidad humana de los educandos y por ende el respeto a todos los demás derechos humanos, y de la calidad académica ni hablamos, pues los recintos escolares no generan el ambiente propicio para el logro de este objetivo.

Consideramos que de nada serviría conocer estos pavorosos indicadores si por lo menos no hacemos una propuesta de cambio, el cambio que México grita. Han pasado siete años de la más importante reforma constitucional en materia de derechos humanos, sin embargo, es una lamentable realidad que el cambio en materia de educación solo se palpa en la maravillosa redacción de los constituyentes, sobre todo en lo que respecta a la educación básica.

Con base en todo lo anterior, se realiza la siguiente propuesta para la educación obligatoria en México, la cual como se ha señalado en párrafos anteriores comprende la educación básica y media superior (CPEUM, art. 3):

Apostar a la mediación no solo como un método alternativo y eficaz en la resolución de conflictos estudiantiles, sino en pro de un México de paz, libre y sin violencia. Tal como le apostó Argentina en 1996, implementando desde nivel preescolar la “Mediación sin Mediadores” Prawda, (2008), p.115-129. Es decir, no sólo educando a ciertos alumnos como mediadores, sino que se les den clases efectivas de mediación a todo el alumnado, de esta forma la totalidad de los alumnos tendrán un acercamiento directo a conceptos como el respeto a la otredad, la resiliencia, los derechos humanos, principalmente la igualdad y no discriminación; fomentando a su vez, valores como el respeto y la tolerancia; además de adentrarse al umbral de su autoconocimiento y desarrollo de sus potencialidades en la resolución de conflictos. Asimismo, permitirá preparar a los alumnos en conflictología y a ver al conflicto no como algo negativo, sino como una oportunidad de aprendizaje.

Para la educación superior, en principio se debe concebir a la universidad en su cualidad de universal, como la unidad en la diversidad, entendimiento que nos permite discernir la importancia del respeto de los derechos humanos en el ámbito universitario y más allá, por lo que se proponen tres cuestiones:

1. Que todas las instituciones de educación superior tengan un *ombudsman* universitario, es decir, una defensoría de derechos humanos universitarios, o bien un Tribunal Universitario como el que tiene UABC, o por qué no, un centro de mediación escolar.
2. Que todo el alumnado independientemente de la ciencia que estudie tenga por lo menos una

clase de derechos humanos dentro de los primeros semestres, lo cual coadyuvaría a formar a las autoridades del mañana, los cuales tendrán la obligación de difundir, respetar y garantizar los derechos humanos, tal como lo señala el artículo 1 de la CPEUM.

3. Que la totalidad del alumnado tenga una clase de desarrollo humano, en la que el alumno pueda diseñar una misión y visión propia, un plan de vida, y pueda realizar reflexiones tan importantes, como su relación con la divinidad, con la familia, sus congéneres y con el dinero, coadyuvando con esto, a su formación como personas.
4. Por último, que los funcionarios universitarios que se encargan de la elección de nuevos docentes, no sólo tomen en cuenta la calidad científica del docente, sino también, su desarrollo personal, su devoción por el deporte, el amor a la cultura y su trabajo espiritual.

Conclusión

Es insoslayable la demanda que tenemos en nuestro país del respeto al derecho a la educación tal y como se señala en la CPEUM y en los Tratados Internacionales que México ha signado, la cual exige que los planes y programas de estudios se vean inspirados en el respeto a los derechos humanos, lo que garantizaría en todo los rincones del país el acatamiento a los mismos, esto es, que la dignidad humana sea respetada como el súper derecho de los derechos humanos y que ninguna persona sea tratada más como un medio, sino siempre como un fin, sin ser envilecida o cosificada, considerando lo que señala la Observación General número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU: *“la educación es el principal medio que le permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La Educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la explotación de los niños...”*.

En plena concordancia con la Observación General en comentario, Carbonell (2009, p.335) señala lo siguiente: *“También la educación sirve para ver en los demás a alguien como nosotros mismos, sin importar que tengan otro color de piel, que profesen otra religión, que hablen otro idioma o vistan de otra forma. Recordando que la ignorancia provocó las más severas discriminaciones en el siglo XX”*.

Referencias

Carbonell, M. (2009). *Los derechos fundamentales en México*. Cd. México, México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Editorial Porrúa y Comisión Nacional de Derechos Humanos México.

Diez-Picazo, L. (2008). *Sistema de derechos fundamentales*. Pamplona, España: Thomson Civitas.

Gatica, G. (2017). *Una mirada multidisciplinaria al bullying en México*. México: CONACYT Agencia informativa. Recuperado de: <http://www.conacytprensa.mx/index.php/ciencia/humanidades/13789-mirada-multidisciplinaria-bullying-mexico>

Hernández, R, Fernandez, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Cd. México, México: Mc Graw Hill.

Prawda, A. (2008). *Mediación escolar sin mediadores*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Otras fuentes:

Enciclopedia Jurídica Mexicana (2002). Cd. México, México: Porrúa, UNAM y SCJN.

Fuentes electrónicas:

RED-DESC. (s.f.). RED-DESC. Recuperado el 01 de AGOSTO de 2018, de Observación general N° 13: El derecho a la educación (artículo 13): Observación general N° 13: El derecho a la educación (artículo 13)

UNICEF, abril 2001, Observaciones Generales Del Comité De Los Derechos Del Nino, Recuperado de: <https://biblioteca.uah.es/investigacion/documentos/Ejemplos-apa-buah.pdf>

INEGI, 01 DE OCTUBRE 2018, Información para niños, Recuperado de: <https://biblioteca.uah.es/investigacion/documentos/Ejemplos-apa-buah.pdf>

INEGI, 05 DE OCTUBRE 2018, Información para niños. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/default.aspx>

INEGI, 03 DE SEPTIEMBRE DE 2018, Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_08_9.pdf

CAPITULO 3. Proyectos para la inclusión: Cronología, discurso, universidades y ACYNEE*

María Esther Vázquez García
Martha Chairez Jiménez
María Isabel Reyes Pérez

"Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes".
(B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994)

Introducción

Mungaray señalaba para 2001 que: La educación superior es un proyecto social que no termina en la educación y la formación profesional.

En ese momento el trabajo de Mungaray y sus palabras estaban enfocadas a un contexto y tópico, por cierto alejado del que aquí se busca atender, se refería a La vinculación y la absorción como retos de la educación superior, sin embargo y coincidiendo con afirmación que señala, para el año 2018 y en particular en este documento, se considera también que la educación superior, debe entenderse como infinita, no termina cuando terminan los estudios universitarios, es un ir y venir, con ajustes vinculados no sólo a las necesidades de una comunidad y sus componentes político, económicos y de empresa, sino también acorde a las necesidades de los estudiantes y sus condiciones distintas y particulares de educabilidad.

¿Cómo es que la educación superior vincula y articula las decisiones o acciones del Gobierno, Empresa y Comunidad en lo Local y lo Global?, ¿Dónde, cómo se acomoda el proyecto de Inclusión de la hoy más heterogénea comunidad estudiantil?, ¿Qué cambios en las políticas e ideologías se ha hecho la educación superior para atenderles?

De acuerdo con Martínez (2009), en el estudio de *Políticas en educación superior frente a la transición al siglo XXI*, señala:

“Desde finales de los años setentas con la firma del Tratado de libre Comercio (TLC) entre Canadá, Estados Unidos y México, no parecen haberse observado acciones integrales de política pública de la magnitud, radicalidad e impacto como las que hoy se formulan e implementan (Martínez, 2009:3)”

Sin embargo, en el mismo año el mismo autor reconoce una dinámica distinta que recién iniciada o que se acentuaba para 2009 y se trata justo de una mayor participación en las universidades por parte de agentes o actores sociales distintos a la empresa, el gobierno, la economía o el panorama institucional, así que afirmaba también que:

Las instituciones públicas de educación superior en México, sobre todo las universidades, han sido orgullosas garantes del interés social de este nivel educativo, incluso argumentando prioridades distintas a las propuestas por los sectores gubernamentales (Martínez, 2009:3).

Aún con esta consideración al interés social dentro de las instituciones de educación superior y en general, aún con el hecho de privilegiar estos intereses sociales, antes que los intereses gubernamentales, en el entorno educativo actual de las universidades en realidad, resulta insuficiente este privilegio, considerando las diferencias que hoy se observan frente a las necesidades y los retos de la segunda mitad del año 2018, por parte de México y sus instituciones de educación superior, ese privilegio no bastan, porque los retos y necesidades se han incrementado desde 2009 y se han también diversificado.

Por ejemplo; Partiendo del supuesto siguiente: la educación terciaria constituye un bien social que, al igual que otros bienes, está sujeta a procesos y criterios de distribución que se fundamentan en diferentes concepciones sobre la justicia social (Pérez-Castro, 2016:1).

Al igual que cualquier otro derecho la educación sin duda es un bien, la dificultad y exclusión radican en que ese bien, no siempre lo tienen todos. La lectura de las realidades sociales no es la misma para todos tampoco.

Pérez –Castro también afirma:

“El tema de la inclusión educativa se incorpora como parte de los discursos, políticas y prácticas educativas hasta principios de este siglo, principalmente, como resultado de los avances que a nivel internacional se habían logrado en esta materia y también por la conformación de una demanda específica de la población con discapacidad (Pérez –Castro, 2016:1)”.

Pese al optimismo en la postura de Pérez-Castro, debe señalarse que ésta resulta parcialmente cierta, o bien no del todo acorde a la realidad, en particular al momento en que refiere que la inclusión educativa se incorpora como parte de los discursos, políticas y prácticas educativas hasta principios de este siglo. El problema es justo porque señala que está en el “discurso”, a nivel tanto nacional e internacional se habla de integración e inclusión, pero desde la década de los 90’s, y se retoma en 2006 con más insistencia, pero no es al inicio del siglo XXI.

En la línea del tiempo de Romero (2014) sobre la Educación Especial, queda claro que las aproximaciones a la inclusión aparecían desde los 70’s pero luego se separa a los alumnos regulares y los especiales en los 80’s. (Ver figura 1).

Sirva lo anterior como contextualización para dar paso la temática que se abordará, así como al procedimiento y estructura que se seguirá para exponerla. El trabajo se desarrolla desde una mirada cualitativa y ciertamente aproximándose a la transdisciplina.

Se buscó cubrir dos objetivos: El primero presenta una cronología y análisis de conceptos y documentos relacionados con la Educación superior, Reforma Educativa, Evaluación de la Educación e Inclusión. El segundo describe el proyecto de Inclusión que se trabajaba dentro de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en particular en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) desde 2012. Incluye también parte del discurso de estudiantes universitarios que revisaron algunos de los documentos y que participan o participaron en el proyecto de vinculación de ACYNEE.

Sustento teórico

Para aproximar al lector a esta cronología, construida a partir de ciertos documentos, debe señalarse primero que los documentos fueron extraídos de sitios oficiales de la UNESCO, revistas indexadas, libros e Informes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), etc.

Se enlistan en la primera parte del contenido las fuentes de información rescatadas y los años para que el lector pueda ir reconociendo esta temporalidad de eventos y de acciones en cuanto a los acuerdos, políticas, conceptos y proyectos referentes a la educación regular, especial, la universidad y la intervención.

Fuentes, Cronología y Tratados

¿A qué se refiere la “Educación para Todos” de 1990?, es el acuerdo o resolución final que se logra en la Conferencia Internacional en *Jomtiem*, Tailandia, es una meta que algunos países del Caribe y europeos propusieron para que ninguna persona se quedara sin educación desde ese momento.

Posterior al evento de Tailandia, en una nueva Conferencia Mundial, México define para el país la Integración Educativa en 1994 y se impulsa como Reforma educativa a partir de la declaración de Salamanca:

“Son muchas las condiciones que se deben conjuntar para alcanzar la meta de integrar a las escuelas y aulas regulares a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales (...) El primer paso para realizar estos cambios es reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades (1993 Internacional; 1994 Nacional; 1996-2000 SEP, p.41)”

Para todos puede ser claro que la definición es, en su totalidad inclusiva, en la parte operativa, sin embargo, debe haber habido dificultades, en México se contaba con el Libro Morado de la SEP,

sobre las Orientaciones Generales para los Servicios de Educación Especial (OGSEE) para fungir como un manual guía en las rutas y orientaciones para atender a esta población y los tipos de servicios, salió en 2005 pero tuvo mayor difusión en 2006 entre los profesores de educación especial en específico.

Tampoco tuvo la claridad suficiente, ni la suficiente difusión el libro morado quizá, ya que la UNESCO cuando revisa las metas alcanzadas en particular por México en materia de integración y educabilidad, observa que son insuficientes, y surge un “nuevo” concepto a fin de comprometerse más con las metas y la causa en favor de estas personas Define la Inclusión Educativa:

La UNESCO como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño(a)s del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño(a)s. Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas y los programas educativos los que están diseñados y puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades (UNESCO, 2006, p 1).”

El lector podrá advertir que existen cambios cualitativos, palabras más o palabras menos, pero la esencia de las definiciones son las mismas y no se advierte tampoco en ninguna de las dos la especificación de exclusión del nivel de educación superior.

Pasan de 1990 cuando la primera promulgación en favor de estos grupos, al 2006 cuando se promulga la integración y se habla de inclusión educativa o educación inclusiva, dieciséis años y al parecer faltan avances por reportar.

La Educación Especial en México para Fabiana Romero en 2014, se describe y resume en esta historia destacada como línea del tiempo, busca concentrar en ella gran parte de los sucesos y

eventos que dan origen al sistema educativo especial como hoy se conoce.

En esta línea del tiempo, aunque aparecen programas, servicios y escuelas creadas, no detalla las motivaciones de creación, no tampoco señala información respecto a la apertura de centros de atención particulares por parte de los padres de familia para la atención de sus propios casos (ver figura 1).

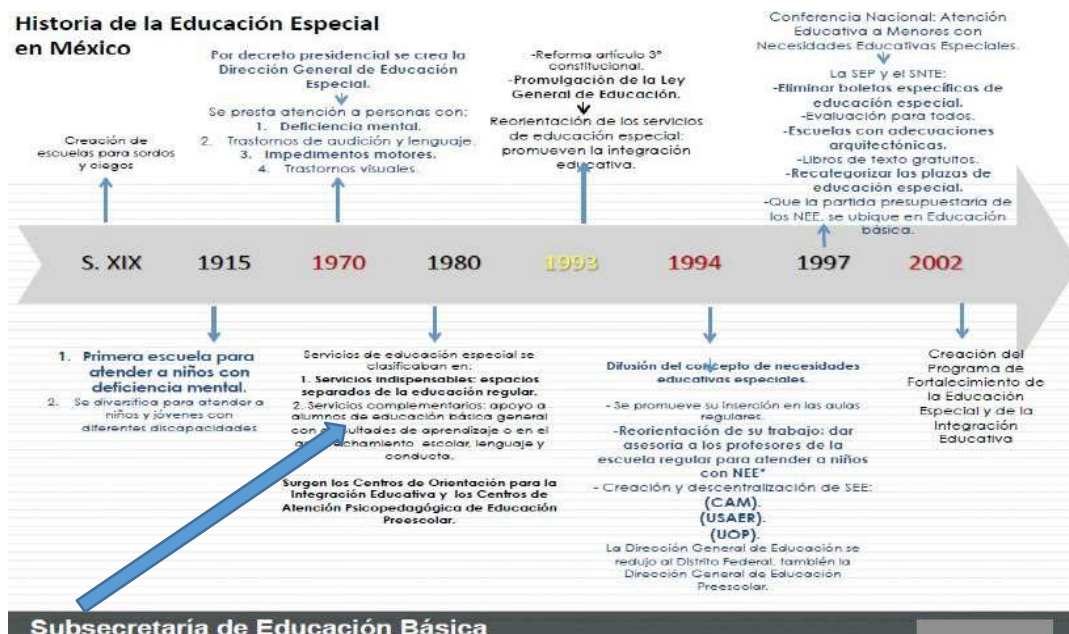


Figura 1. SEP, Romero, 2014: p.3. Modificado por Vázquez, 2017.

Sin embargo, el lector puede destacar que existe mucha más evidencia aquí que sólo una cronología de eventos, escuelas, servicios, departamentos y reformas, marca también el inicio de la exclusión. En otras palabras:

Podría decirse que entre las década de 1970 y 1980 se consideró la importante necesidad de atender a la población con alguna discapacidad y surgieron centros de atención especializada que señalaban la intervención desde la edad pre-escolar, pero al mismo tiempo se marcaban las diferencias entre niños regulares y con necesidades educativas especiales (NEE), desde antes en el siglo con la primera escuela para atender a ciegos y sordos, separada de la escuela regular; ese fue quizá otro accidente que da el inicio de la separación y quizá una segura exclusión (Vázquez, 2017: p.7)

Por otra parte, también se destaca que no es el caso de que a México le falten leyes en favor de las personas con discapacidad o con una condición de necesidad de educación especial. Existen muchas Leyes, Tratados, Acuerdos, Políticas y Normas, pero no son difundidas, la población no está informada y además no existe una figura de autoridad oficial que vigile, de seguimiento y de ser necesario sanciones.



Figura 2. SEP, Romero, 2014: p.4 (ver también figura 3).

Existen muchas más leyes que buscan la protección de estas personas, el Diputado Rincón Gallardo fue uno de los principales promotores de leyes en contra de la discriminación de las personas con discapacidad y en esta figura 3 no se encuentra la ley Rincón Gallardo de 2007. Su nombre fue asignado también para destacar a empresas que contratan a personas con discapacidad.

Ejemplo que concentra algunos tratados

ALGUNOS CONVENIOS, TRATADOS, LEYES, REGULACIONES, NACIONALES O INTERNACIONALES. EL CASO DE MÉXICO.	
Conferencia Mundial sobre Educación para Todos «Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje», realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990.	Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada el 10 de junio de 2005 en el Diario Oficial de la Federación, constituye, sin lugar a duda, un paso decidido y fundamental en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país. (Varios), CAP ÚNICO DE LAS DISPOSICIONES GENERALES, CAP III DE LA EDUCACIÓN, CAP I DE SU OBJETO Y ATRIBUCIONES, CAP II DEL CONSEJO CONSULTIVO, MISMO CAP DE LA RESPONSABILIDAD Y SANCIONES).
Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales de 1994, las cuales constituyen uno de los principales fundamentos para la construcción de una educación que responda a la diversidad.	Ley General de Educación, en su Artículo 39, señala que «en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos». En esta misma Ley, el Artículo 41 señala la función de la educación especial: es importante mencionar que fue modificado en el año 2006.
Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Farrugia y Balcázar 2007).	Ley General de Salud (reformada en junio de 2005) Esta ley, no utiliza el término de personas con discapacidad, solamente se hace referencia a la invalidez, definiéndose como: la limitación en la capacidad de una persona para realizar por sí misma actividades necesarias para su desempeño físico, mental, social, ocupacional y económico como consecuencia de la insuficiencia somática, psicológica o social.
La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Farrugia y Balcázar 2007).	En nuestra Constitución Política Nacional se nombra a las personas con discapacidad, como personas con capacidades diferentes, quienes cuentan con todas las garantías que las demás personas; asimismo, se prohíbe la discriminación hacia ellas. Las políticas y gran parte de la legislación Nacional sí hacen referencia a personas con discapacidad apejándose a la normatividad Internacional.
El Convenio Internacional del Trabajo sobre Readaptación Profesional y el Empleo de las Personas Invalidas (Farrugia y Balcázar 2007).	Congreso del Estado de B.C. Ley de Educación del Estado de Baja California. Artículo 34.- Fue reformado por Decreto No. 278, publicado en el Periódico Oficial No. 15, de fecha 02 de abril de 2004, Tomo CXL, expedido por la H. XVII Legislatura, siendo Gobernador Constitucional el C. Eugenio Elorduy Walther 2001-2007; fue reformado por Decreto No. 329, publicado en el Periódico Oficial No. 17, de fecha 20 de abril de 2007.
Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, recientemente aprobada (ONU, 2006).	Artículo 22.-Fue reformado por Decreto No. 82, publicado en el Periódico Oficial No. 35, de fecha 9 de agosto de 2002, Sección IV, Tomo CIX, expedido por la H. XVII Legislatura, siendo Gobernador Constitucional del Estado el C. Eugenio Elorduy Walther.2001- 2007; para quedar vigente como sigue:
Convenio 159 sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas), 1983, de la Organización Internacional del Trabajo (Ratificado por México el 5 de abril de 2001).	Artículo 22.-El Sistema Educativo Estatal comprende los tipos y niveles, inicial, básico, medio superior y superior con sus respectivas modalidades.
Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad (Ratificada por México el 25 de enero de 2001).	Artículo 23.-La educación inicial tendrá la finalidad de familiarizar al niño a partir de los 45 días de nacido o antes de los 4 años de edad, con su correcto desenvolvimiento social en núcleos distintos al familiar, así como favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, cognitivas, afectivas y sociales del educando. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos.
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Título Primero. Capítulo I de las Garantías Individuales. Artículo 3ro:	Programa Nacional de Fortalecimiento de la Integración Educativa y de la Educación Especial. (SEP 2002; Diario Oficial de la Federación, 2010).
Artículo 3ro. - Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado-federación, estados, Distrito Federal y municipios, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. (Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de noviembre del 2002).	
La Constitución Mexicana de 1917 es un documento que, a lo largo de la historia, ha sido objeto de cambios constantes; aunque poco drásticos. Se trata más bien modificaciones de artículos o agregados de explicación de los mismos. Sin embargo, por esa condición casi nula para alterar artículos, posiblemente existan leyes recientes, que pudieran caer en contradicción con relación a la Carta Magna.	
La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada el 11 de junio de 2003, sería la que se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidad de las personas, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud, entre otras.	

Figura 3. Vázquez, 2014; 2018: p.72-73.

Las flechas señalan algunas de las más sobresalientes, destacando la ubicación en este estado de Baja California, todos los niveles educativos y conceptos revisados en este texto.

Posterior a revisar las figuras el lector puede percatarse de que México ha sido participe de distintos esfuerzos en favor de esta población vulnerable que desea y tiene derecho a ser incluida, está la infraestructura, las instituciones y leyes, pero las preguntas siguen siendo, ¿cómo es que aún no se cuenta con educación para todos en el país?, ¿cómo es que no resultan suficientes las escuelas regulares y especiales?, ¿cómo es que las metas de la década de los años noventa aún están inconclusas?

El Banco Mundial en el 2006 también realizó un estudio en Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe, a partir del cual formuló un diagnóstico y los desafíos para el Futuro. (...) Los talleres de estudios de caso fueron realizados en el área del Caribe (Santa Lucía, Surinam, Saint Kitts y Jamaica), en el Cono Sur (Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay), en Centroamérica (Nicaragua, El Salvador, Honduras, Costa Rica y Panamá), en Brasil y en México (Educación Inclusiva, Org. 2018: p.1).

En dichos talleres se detectaron las metas inconclusas, pueden hacerse diversas lecturas o respuestas a la situación anterior, por ejemplo, para Pérez- Castro en su documento La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México, señala que: Las políticas educativas en nuestro país se han concentrado de manera fundamental en el nivel básico (Pérez – Castro, 2016:1).

En gran medida tiene razón, pero si esto fuera una realidad, el problema de inclusión sería sólo en educación media superior y superior y no es así, el problema no está resultado, ni cerca de resolverse en el nivel básico.

Por otra parte, Barton asegura que la falta de resolución a esta problemática de toda la educación especial obedece a otra situación, afirma:

“El principal motivo por el que se ha ignorado tanto a la discapacidad en las obras recientes sobre políticas sociales, es indudablemente porque, la mayoría de los autores consideran a la discapacidad como una categoría no problemática para fines analíticos; es decir aceptan la condición general de discapacidad, como tragedia personal (Barton, 2008, p.20)”.

Para otros autores es un problema del gobierno y las instituciones o autoridades educativas:

Solo que desde el año 1992 al 2004 se ha mantenido sin cambios en lo sustancial de esas políticas, lo cual es contrastante con la costumbre de que cada nuevo gobierno federal, debe elaborar su propia versión de una “reforma educativa”, que, en sus propios términos, debe resaltar los cambios en ella, y no la continuidad con gobiernos anteriores (Latapí, 2006, p.1).

El Modelo de Reforma 2016

El documento de la reforma de 2016, es un documento que resulta muy fácil de leer, no es extenso, son alrededor de 200 páginas, se caracteriza porque no contiene referencias bibliográficas, solo agradecimientos, además porque solo en un par de páginas refiere la palabra inclusión y es para atender a grupos distintos al de la educación especial o con discapacidad.

Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2018

Una de las 10 modificaciones al Artículo Tercero Constitucional señala que es hora:

El INEE el organismo responsable de la evaluación de los componentes del Sistema Educativo Nacional (SEN), responsabilidad que anteriormente recaía en la Secretaría de Educación Pública (SEP). En la implementación de los mandatos constitucionales y legales se ha puesto de manifiesto que evaluar la educación obligatoria es una tarea compleja que implica ir más allá del aprendizaje de estudiantes en sus resultados cognitivos (...) Supone, además, colaborar en la Evaluación del Desempeño Docente y de las autoridades escolares, y evaluar programas, currículo, materiales, intervenciones pedagógicas e institucionales, innovaciones y toda una gama de tareas asociadas al financiamiento, la formación y la actualización docentes, la cobertura, la equidad y la inclusión educativa INEE, 2018:p.13-14)".

Lo anterior abre la puerta o al menos la ventana en dirección al seguimiento y cumplimiento de acciones de la atención a la población con discapacidad o con necesidades de educación especial.

Metodología

Se trata de un estudio cualitativo enmarcado dentro del análisis de documentos y el estudio de caso; el primero consiste en la revisión detallada de la información de un documento (o varios documentos que) se estudia (n), se interpreta y se sintetiza(n) para transformarlo en un nuevo documento. El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación" (Dulzaides y Molina, 2004).

Para este trabajo la definición de Hernández, Tobón y Vázquez, describe de mejor manera la tarea realizada (2015), el análisis documental consiste en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responder una o varias preguntas sobre un tema.

El segundo abordaje para trabajar con la información es, el estudio de caso que según Stake,

se destaca por la unicidad del mismo, gracias a su particular la baja incidencia de los documentos, tal como esta temática algo excluida del grueso de las investigaciones en el país, afirmado así por el COMIE en el compendio de Aprendizaje y Desarrollo (1992- 2002) pero, con otras palabras.

Se buscó la coincidencia o no en el discurso de alumnos de distintas disciplinas, a partir de la lectura que los alumnos debían realizar de tres de los textos y los dos conceptos realizados en este capítulo. Los estudiantes pertenecían a las carreras de Ciencias de la Educación, Psicología y la licenciatura en Docencia del idioma Inglés. Una vez que los estudiantes realizaban las lecturas se les solicitó un resumen y crítica u observaciones a los documentos y conceptos.

Los resúmenes fueron revisados por los docentes autores del capítulo y concentrados en un cuadro de coincidencias.

Es decir, por lado y como número uno se realizó la revisión documental y posterior a esta se realizó el concentrado de discursos de los estudiantes, a partir de sus resúmenes o reportes de lecturas. Fueron cinco documentos relacionados a la temática de Educación superior, Reforma Educativa, Evaluación de la Educación e Inclusión más los dos conceptos. Se explora la relación que plantean o no con la educación especial/discapacidad y de qué tipo de relación se trata.

Lecturas y la relación con la Educación Especial

# y Nombre del documento	Relación con Educación especial	Tipo de relación en que la aborda	Año
Concepto Integración	Es una relación que la define y aporta elementos a la forma de operatividad	Cercana que representa las bases ideológicas y que recomienda una operatividad pero no tiene un alcance que le vigile.	1990 1993 1994
Concepto Inclusión	También se trata de una relación que la define y aporta elementos a la forma de operatividad	Es también una relación de cercanía que incluso, se replantea como concepto a fin de ser quizá más imponente, sin embargo en la práctica y operatividad de realidad a 2018 parecen ser débiles.	2006
Documento #1 Libro Morado	Tiene total relación con educación especial y discapacidad, se presume que es una guía o manual que orienta sobre los servicios de la educación especial y sus centros de atención.	Aún con la cercana relación que guarda este Manual de OGSEE, al conocer de las historias, relatos y accidentadas realidades que describen las familias y personas con discapacidad en su trayecto por las escuelas y solicitando servicios, se advierte que el manual se queda un tanto alejado de cubrir con su función, sumándole que no es conocido por todos los profesores de la educación.	2005- 2006

Documento #2 Educación Especial en México	Si guarda relación con la educación especial y con la discapacidad, es más un documento que refleja datos cuantitativos sobre las estrategias de inclusión de las universidades en México respecto a la población vulnerable.	Es una relación muy cercana que describe con cierto detalle la evolución e intenciones de la educación especial en México. Por esta razón quizá de describir a cercanamente a la educación especial, es que se identifican o resaltan las desarticulaciones o desaciertos a través del tiempo.	2014
Documento #3 La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México	Si guarda relación y utiliza tanto el termino de educación especial y discapacidad	Es una relación cercana y distante al mismo tiempo, ya que hace hallazgos respecto al número de universidades que en el país realizan alguna acción en favor de la inclusión de estas personas a la educación superior, pero al mismo tiempo parece un documento poco sensible a la problemática	2016
Documento #4 El Modelo de Reforma 2016	No guarda relación ni con la discapacidad ni con la educación especial, quizá si lo hace es de manera muy implícita ya que no refleja evidencia explícita de ello en sus más de 200 páginas.	Es una relación distante en forma clara, en sus páginas sólo en un par de ocasiones hace referencia al concepto de inclusión y de diversidad pero es para referirse exclusivamente a poblaciones indígenas y a poblaciones con preferencias a su mismo sexo, no así a educación especial ni a discapacidad.	2016
Documento # 5 INEE: Cumplimiento de sus mandatos y principales resultados		Es una relación lejana o indirecta	2018

Fuente: Elaboración de Vázquez-García, 2018.

Sujetos – actores sociales

Posterior y por separado a esta revisión de documentos por los autores, se suman los discursos rescatados de dos estudiantes de 5to semestres de la licenciatura en Psicología, un alumno de la licenciatura en Docencia del Idioma Ingles, quien cursa el último semestre; y una alumna de la licenciatura en Ciencias de la Educación (egresada).

Estos estudiantes como parte de los requisitos de ingreso al proyecto ACYNEE, debían revisar los dos conceptos citados al inicio y tres documentos de las cinco lecturas en cuestión, con el fin de familiarizarlos con el contexto de la educación especial y la comunidad. Los alumnos además reciben formación y entrenamiento en Apoyo Conductual Positivo (ACP) enfoque de trabajo que tuvo inicio en los 80's pero es hasta el año 2003 que inicia su auge o fuerza como recurso de intervención sustentado en la Modificación de Conducta (MC).

Se respalda también por el uso de la Terapia Re-directiva propuesta por Swartz (1995; 2005; 2010).



Figura 4. Swartz, 2010. Modificado por Vázquez, 2018

Debe señalarse que el total de los sujetos actores, participaron o participan actualmente en ACYNEE. Este proyecto de atención a la comunitaria y necesidades educativas especiales, se inició de forma oficial en 2012.

El trabajo de los alumnos consiste en llevar a cabo la atención de casos que lo necesite, estos casos deben pertenecer a un grupo vulnerable: población en rezago educativo, con discapacidad, con una necesidad de educación especial y /o adultos mayores.

Los alumnos seleccionados fueron los alumnos que entregaron primero sus resúmenes y que fueran de distintas disciplinas.

Sujetos actores/ Documentos	Concepto 1	Concepto 2	Documento 1	Documento 2	Documento 3
	Integración	Inclusión	Libro morado 2006	Educación Especial en México 2014	El Modelo Reforma 2016
D. ACYNEE (Psicología)	*	*	Es claro en planteamientos, pero no se apega a la realidad de los casos	En el papel hay cosas que parecen muy bonitas pero	Parece una propuesta positiva pero

				luego revisas que al paso del tiempo, muchas condiciones no han cambiado y repercute en el perjuicio de los niños	no coincide con la realidad
DA. ACYNEE (Educación)	*	*	En mi opinión no se apega a la realidad y no incluye información de adecuaciones al currículo para informar a los padres o profesores	Parece un buen trabajo pero que se quedó estancado y en el papel	No contiene referencias
R. ACYNEE (Idiomas)	*	*	Con la experiencia que he tenido en preescolar primaria y secundaria, observo que no se sigue la guía del libro morado en las escuelas	Al revisar es de nuevo darse cuenta que las cosas no funcionan y no solo ahora sino desde hace tiempo.	Lo que pude observar es que es lo mismo y no se aplica
A. ACYNEE	*	*	Me provoco incomodidad la lectura porque pude darme cuenta que no se aplica a la realidad	Es inevitable no darse cuenta que las cosas están mal y que se quedan igual	Parece como un sueño, pero en la práctica no es real.

El siguiente indicador en los tres sujetos actores * se refiere a que coinciden los tres en que, en esencia, no se advierte diferencia entre los conceptos de integración e inclusión, aunque reconocen que, al detalle, el segundo concepto “inclusión” es más completo y contempla o integra elementos con más finura.

Resultados

La lectura y apreciación respecto al contenido puede considerarse subjetiva, debido a que resulta de una apreciación personal o particular de la misma lectura, sin embargo, se advierte a partir del contenido de los documentos revisados, que existe una clara discrepancia entre el propósito, la realidad descrita por los documentos y la operatividad de sus propuestas, en contra de la realidad que se observa operando en las escuelas regulares o especiales.

Vázquez en 2014 afirmaba que: las realidades e historias de vida de los padres que fundaron

Jardín Interior y CANAM desde 1991 a 2009 dista mucho de parecerse a cualquiera de las lecturas revisadas.

Parte de la solución no recae en contar con más leyes o reformas, sino más bien en aplicar, dar seguimiento y hacer valer las que ya existen.

Los estudiantes universitarios que se involucran con su licenciatura y que también tienen un compromiso con su comunidad, independientemente de la carrera que cursan son sensibles y críticos del contexto educativo regular, pero también del de educación especial.

Conclusiones

Este capítulo en realidad no plantea una tarea terminada, no es concluyente aún, el trabajo de articulación entre textos, documentos, discursos, proyectos y operatividad no se termina, es permanente y ajustable a cada nuevo contexto histórico, político, social y educativo.

Las necesidades de la población con discapacidad y/ o con necesidades educativas especiales deben ser atendidas y dejar de formar parte solo de los discursos.

La ambición más grande de este capítulo es dejar la inquietud en el lector, la reflexión y el cuestionamiento en sus propios contextos regulares y especiales.

Existen evidencias suficientes para que de una vez México y su sociedad trabajen en favor de estos grupos, sin más simulación, comprometidos como un todo social, sin considerar a los grupos vulnerables como personas con tragedias individuales como señalo Barton desde 2008.

Referencias

- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la incapacidad*. Madrid: Morata.
- Cruz, R., Casillas M. Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior* 46(181) (2017) 37–53. Recuperado de: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>. Consultado en 8 junio 2017.
- Ley general de educación. 1993, de 13 de julio. Diario Oficial de la Federación de México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- Ley. Reglas de operación del programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. 2010, del 30 de diciembre. Diario Oficial de la Federación de México. Recuperado de: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Galindo, E., (1987). *Modificación de conducta en la educación especial*. México: Trillas.
- Latapí, P. (2006). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentada por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: SEP.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, define como discriminación toda Mungaray, A., (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-mungaray.html>. 13 de diciembre de 2017.
- Pérez-Castro, J. La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación [en línea]* 2016, (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 2 de junio de 2017] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo>. Consultado Mayo 2017.
- Secretaría de Educación Pública., (2000; 2009). *Proyecto de Investigación e Innovación de Integración Educativa desarrollado en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal entre 1996 y 2002*.
- Secretaría de Educación Pública., (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP. Recuperado de: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf> 15 de septiembre 2015.
- Secretaría de Educación Pública., (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (libro morado)*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta Curricular para la Reforma Obligatoria 2016*. México: SEP.
- UNESCO. (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF 15 de septiembre 2015.

UNESCO. (2013). El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Publicado 2014. UNESCO.
Recuperado de: <http://www.inclusion-international.org.PDF> 1 diciembre de 2015.

Vázquez, M. E., (2012; 2014). Los servicios de educación especial en la frontera Estados Unidos de América – México, a partir de la relación entre su legislación y operatividad en el discurso de usuarios y proveedores. Mexicali: UABC

CAPITULO 4. Reflexiones sobre la impartición de la unidad de aprendizaje “Ética de la comunicación”

*Elsa del Carmen Villegas Morán
Yazmín Vargas Gutiérrez
Ma. Elena Zermeño Espinosa
Graciela Paz Alvarado*

Introducción

Si bien la ética reúne un conjunto de teorías y saberes para comprender las acciones morales, también contribuye a la toma de decisiones y para manera mejorar nuestra calidad de vida social e individual.

Las universidades, dentro de sus propósitos esenciales, retoman la ética para fundar su actuar, así consideran como su objetivo principal “la formación cultural, social y existencial de los sujetos, resguardando los valores humanos y poniéndolos al servicio de la sociedad mediante la ética profesional” (Herrera Herrera, 2001, p. 458), por lo cual, dentro de ellas, se comparte más que el conocimiento académico.

De tal manera dentro del proceso de formación universitaria los valores tienen una importancia primordial pues permiten la construcción del pensamiento crítico y el desarrollo de una vocación enfocada hacia la justicia y el compromiso social (López, 2007), así la base ética de la educación no está reñida con la búsqueda de dominios de saberes y habilidades técnicas profesionales.

En este contexto, la importancia de las profesiones reside en el bien específico e indispensable que otorga a la sociedad una actividad profesional social y cooperativa. Dicho bien contribuye a la supervivencia de la sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad (Cortina, 2000).

Así, podemos decir que los profesionistas buscan dentro de su labor mejorar la calidad de vida de las personas, por lo que es imprescindible introducir en los currículos de toda licenciatura, elementos para una adecuada toma de decisiones que enriquezcan la formación profesional (Hirsch, 2003).

Debido a que, en el ejercicio diario de una responsabilidad, surgen dificultades e incertidumbres se configura el “ethos” profesional. Dentro del ethos están los valores éticos que representan un modelo ideal de acción en la profesión y son apreciados por los miembros de cada gremio por lo que tienen impacto en su comportamiento.

Ethos profesional, por tanto, es el sistema disposicional que se conforma para resolver los problemas sociomorales que surgen en el campo de la profesión que se ejerce (Yurén, 2005).

Es decir, los valores éticos apuntan las acciones positivas que debe realizar un profesionista, por lo que al proponer un código ético los profesionistas reconocen a través de la identificación básica de un fin los compromisos de su actividad en el servicio de la sociedad.

Sustento Teórico

Hirsch (2007) nos indica que el “ethos” profesional de los universitarios actuales se logra a través de procesos de conformación. Dentro de este “ethos” podemos identificar tanto la ética profesional, como la estructura motivacional es decir aquello por lo cual el sujeto se siente obligado a actuar, las formas de regulación, así como el ser moral al que se aspira llegar.

La ética es intrínseca a la formación humanista ya que requiere que el alumno comprenda el significado y sentido de los valores profesionales y se identifique con ellos de manera libre y voluntaria orientando su ejercicio profesional hacia el logro del bien común (Barragán, 2007) por lo que el proceso de construcción de un profesional como un sujeto ético no es fácil.

Sin embargo, existen importantes razones para formar estudiantes en la ética profesional debido a que la socialización no garantiza un actuar ético, agregado a esto existe una creciente necesidad de formar integralmente a las personas y por tanto la innegable posibilidad que tienen los profesionistas de cambiar al mundo por lo que el sentido de responsabilidad tiene un papel primordial.

Recordemos que el profesional en el momento de titulación hace la promesa de cumplir ciertos principios según la profesión que se ejerza en beneficio de aquellos a quienes sirve, de esta manera,

hace público su compromiso con la comunidad considerando la sanción o retiro en caso de no cumplir.

Los principios éticos de un profesional dentro de cualquier área son: principio de beneficencia indicando que el profesional debe actuar siempre en beneficio o bienestar de quien solicita el servicio; principio de autonomía que implica la capacidad del profesionista de tomar decisiones; así como el principio de justicia el cual considera la búsqueda del bien común y la equidad, (Hortal citado por Cortina, 2000).

Reconociendo la importancia primordial del papel del Licenciado en Comunicación tanto para la toma de decisiones como agente de cambio social por su participación dentro de la búsqueda, tratamiento, producción, transmisión y evaluación de la información. Identificamos como los valores éticos fundamentales en su ejercicio los siguientes: primeramente, legalidad que supone respeto a las disposiciones establecidas; honestidad que implica integridad del pensamiento palabra y obra; verdad como el perfecto acuerdo entre las palabras, gestos o acciones y el pensamiento que expresan, con lo que realmente se piensa (Márquez, 1971).

Otros principios importantes dentro de este ejercicio son: la dignidad refiriéndose a aquella que se deriva de la conducta de la persona; respeto que implica otorgar trato digno de palabra y de obra; justicia dar a cada quien lo que merece sin privilegiar a grupos o individuos en detrimento de los más necesitados; la búsqueda del bien común, esta condición permite a los miembros de la sociedad conseguir plenamente su perfección contribuyendo al bienestar de quienes lo rodean; solidaridad que nos hace conscientes de la necesidad que tenemos unos de otros; objetividad en una firme intención del comunicador a percibir y transmitir los hechos tal como son y responsabilidad que implica asumir las consecuencias de sus actos.

Derivados de éstos principios éticos señalamos como normas básicas de la acción que deben regir la práctica profesional del Licenciado en Comunicación: el respeto irrestricto a la verdad, implicando el que conceder réplica a quien lo solicite.

Además, por ser parte de la responsabilidad profesional encontramos la preparación continua y basándose en el derecho de las personas por mantener su vida privada se encuentra el respeto al

secreto profesional, un aspecto que debe mantenerse presente en el trato tanto con individuos como con organizaciones.

Así mismo dentro de este concepto de respeto, se encuentra también el respeto a la intimidad, así como la responsabilidad en el tratamiento informativo. Por último, considerando el deber que el comunicólogo tiene con la sociedad ubicamos tanto el respeto al idioma como el deber de servir a la comunidad. (Morales: 2007).

Es importante reconocer que la responsabilidad social del profesional de la comunicación nace de la adquisición de conocimientos que lo distinguen como tal y por lo tanto del compromiso de prestar bien sus servicios por los cuales la sociedad lo identifica como profesionista, así como tomar conciencia las repercusiones que tiene su ejercicio profesional, es decir absoluto respeto a los receptores.

De igual manera se han identificado valores éticos estrechamente relacionados con la actividad periodística entre ellos destaca la veracidad, la lealtad a la sociedad y la acción independiente. Algunos Códigos existentes señalan también como valores primordiales para esta profesión el manejo objetivo de la información, la confidencialidad, dignidad de las personas y responsabilidad (Larroyo, 1981; Restrepo, 1981).

Aunque como en el caso del periodismo y publicidad encontramos códigos de ética reconocidos internacionalmente, la profesión de la comunicación requiere completar la tarea y crear códigos para las disciplinas faltantes como son: comunicación organizacional, mercadotecnia, creación fotografía, así como de video, radio y medios impresos, etc. Hasta logra un código de ética para el Licenciado en Comunicación.

Por lo tanto, la enseñanza de la ética en la profesión de la comunicación, no debe ser reducida a la repetición y memorización de un conjunto de valores sino ser considerada como parte del ejercicio de responsabilidad y libertad, considerando que las experiencias de campo deben ser aprovechadas igualmente para que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales de conflicto dentro del espacio profesional contribuyendo a formar una sabiduría práctica.

Dentro de la enseñanza de la ética profesional estamos frente a tres momentos: el primero donde el estudiante a partir de sus vivencias muestra la intencionalidad del buen actuar, esto implica convicciones no reflexionadas aprendidas durante la vida, en general esta visión es acrítica, es decir quién tiene la intención no ha reflexionado sobre el valor, la realidad y viabilidad de su actuar.

Sin embargo, es necesario a través de la reflexión pasar de esta primera visión del actuar profesional a la de los actos, es decir, facilitar la construcción de principios morales mediante procedimientos de universalización que permitan al estudiante fincar su visión sobre ética profesional.

Todo ello buscando llegar a un tercer momento en el cual el estudiante deberá pasar a través de revisiones de caso y reflexiones grupales profundas a juicios de situación, es decir pasar de los principios abstractos a situaciones contextuales reales, sólo de esta manera podemos decir que se ha logrado un verdadero aprendizaje sobre el actuar ético profesional (Ricoeur, 1996).

Por lo tanto, dado que implica el compromiso ineludible de hacer bien la cosa es necesario que la ética profesional se ponga en práctica tanto en el desempeño laboral, como para el bien de las personas con las cuales nos relacionamos, así como para la propia realización de cada individuo.

El desconocimiento del campo laboral y por ende de su problemática, así como la falta de códigos deontológicos para el ejercicio de la profesión dificultarán el que los estudiantes puedan resolver los problemas éticos que se presentarán dentro de su desempeño profesional. Es decir, obstaculizará la apropiación de los principios éticos y por lo tanto su aplicación en la vida profesional.

Por lo cual en el esfuerzo por la construcción de un código ético para el Licenciado en Comunicación no es suficiente solamente la identificación y definición de valores y principios básicos de ética sino un acercamiento a los valores profesionales y revisión de códigos deontológicos así como estudios de caso sobre el ejercicio de la profesión pues se ha considerado que la formación ética integral requiere una toma de decisiones basada tanto en conocimientos científicos como en dimensiones e implicaciones éticas.

Por todo esto es incomprensible que en nuestro país a pesar de la necesidad existente de

códigos deontológicos para la mejora de la práctica profesional los comunicadores constantemente han rechazado los códigos regulatorios considerando los posibles factores externos que pudieran incidir en la construcción de éstos, basándose en un compromiso de autorregulación mediante códigos éticos que deben surgir de las asociaciones profesionales buscando resolver los problemas que dentro de su labor se ven acrecentados por intereses económicos, sociales y políticos

Por último, se debe destacar la importancia de la responsabilidad social a la que se enfrentarán los futuros egresados ya que recordemos que los principios éticos son de aceptación y compromiso personal, por lo cual solamente en algunos casos están apoyados por las normas jurídicas que implica la falta de cumplimiento sistemática en la práctica.

Conclusión

Considerando que reconocemos como misión de la universidad “contribuir al logro de una sociedad justa, democrática, equitativa y respetuosa de su medio ambiente; con ciudadanos capaces de enfrentar y resolver los retos que le presente el entorno actual y futuro” (Universidad Autónoma de Baja California, 2009, p. 13) esto mediante la formación capacitación y actualización, es necesario formar a los estudiantes dentro de la ética profesional.

Para lo cual es indispensable que el profesor universitario se reconozca como un agente fundamental en la transmisión de valores preparando a los estudiantes para enfrentar problemas éticos que se presentarán en su futuro como profesionistas ya que, aunque existan dentro de los currículos de la licenciatura en comunicación materias correspondientes a ética y deontología es necesario que cada profesor incorpore contenidos de ética.

De igual manera es necesario identificar y crear normas éticas específicas que rijan la labor del licenciado en ciencias de la comunicación. A falta de estos. Códigos éticos debe realizarse a través del apoyo de gremios, asociaciones y universidades nacionales e internacionales llevando como base el Prototipo de Código de ética profesional, propuesto por la Dirección General de Profesiones (Dirección General de Profesiones, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, 1998).

Para lograr esto es necesario que agrupaciones y coloquios realicen acciones de debate hasta llegar a la definición y en su caso a la reglamentación del ejercicio profesional de la comunicación.

Dichas asociaciones deben proponer un código de ética profesional del Licenciado en Comunicación que esté sujeto constante a revisiones ya que es posible que algunos de las prácticas propuestas o evaluadas lleguen a ser obsoletas mientras que sea necesario redactar nuevas para las prácticas nacientes.

De esta manera hemos de renunciar a la reproducción de una capacitación técnica para lograr ser auténticos educadores de nuestro tiempo, formadores de ciudadanos comprometidos a practicar sus competencias profesionales en busca del bienestar individual y social, así como utilizar sus saberes y habilidades y valores como: valores como la solidaridad, la justicia y la convivencia pacífica, en la construcción de la crítica social. (López Zavala, 2007).

Referencias

- Barragán, A. (2007). Ética del periodista formación y práctica. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (49), 37-42.
- Cortina, A y J Conill (2000). *10 palabras clave en Ética de las Profesiones*. Navarra: Verbo Divino.
- Dirección General de Profesiones, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. (1998). *Prototipo de Código de Ética Profesional*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Herrera Herrera, R. (2001). Los valores morales en la formación profesional. En A. Hirsch (comp), *Educación y Valores*. (pp. 451-461). México: Gernika.
- Hirsch. (2003). *Ética Profesional e identidad institucional*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Hirsch, A. (2007). Valores profesionales. Entrevista a once académicos de universidades españolas. *Reencuentro*, (49),8-14. Recuperado de <https://docplayer.es/51049959-Mexico-hirsch-adler-ana-valores-profesionales-entrevista-a-once-academicos-de-universidades-espanolas-reencuentro-num-49-agosto-2007-pp.html>
- Larroyo, F. (1981). *Los principios de la ética social*. México: Porrúa.
- López Zavala, R. (2007). Valores profesionales en la formación universitaria. *Reencuentro*, (49). 59-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004909.pdf>

- Márquez, D. (1971). *Lógica*. México: ECLALSA-Porrúa.
- Morales, J. (2007). Valores y responsabilidad ética del comunicador profesional. En G. Chávez González; A. Hirsh y A Maldonado (coord). *México, Investigación en educación y valores* (pp.213-222). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Gernika.
- Restrepo, J. (1981). *El zumbido y el moscardón. Taller y consultorio de ética periodística*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: siglo XXI.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2009). *Misión y Visión de la UABC*. Recuperado de <http://www.uabc.mx/rectoria/mision-vision.htm>
- Yurén, M. (2005). *Ethos y autoformación del docente: análisis de los dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.

CAPITULO 5. Análisis de la violencia contra las mujeres en Baja California desde la perspectiva de políticas públicas

*Denisse Aramburo Guerra
Manuel Zavaleta Suárez
Rosario Guadalupe Hernández de Dios*

Introducción

El propósito de este proyecto es generar un análisis sobre la situación de violencia que enfrentan las mujeres bajacalifornianas, y de qué forma esta problemática permite generar políticas públicas destinadas a atender la vulnerabilidad que enfrenta este grupo social.

Las razones primarias sobre las cuales se asienta el interés en este proyecto radica en identificar la conductas violentas que atentan contra las mujeres baja californianas, por lo cual se analizarán teorías básicas en el ámbito de las ciencias sociales que ayuden a la aproximación de la realidad sobre las relaciones dañinas entorno a la mujer, es posible que la génesis de esta situación se centre en la idea de dominación masculina la cual se sustenta por la anquilosada creencia de que las mujeres se ocupan exclusivamente del hogar y cuidado de los hijos y el por el contrario la designación de tareas y actividades en las estructuras laborales de las organizaciones gubernamentales, mercados y empresas es un labor que recae en el género masculino. La posición de la mujer dentro de la sociedad, se ha visto limitada a la esfera privada (vida cotidiana), mientras el hombre a lo público (institucional); tales circunstancias podemos apreciar que existe una clara idea de maltrato que se traduce en un escenario de discriminación, el cual a partir de los años 50's se ha transformando de manera paulatina.

La discriminación y violencia que de manera histórica ha prevalecido hacia la mujer ha generado una especie de concientización por parte de la sociedad sobre la equidad de género y la necesidad de organizarse dentro de un marco con igualdad en derechos por lo cual la primera tarea para hacer frente a esta situación radica superar el obstáculo ideológico que atenta contra su dignidad y bienestar, tarea que debe ser compartida entre sociedad y gobierno, para de ahí partir al análisis institucional de cómo enfrentar este problema mediante la movilización del aparato gubernamental y ciudadano en la construcción de políticas públicas que coadyuven a disminuir o en su caso mitigar el problema que hoy nos ocupa.

Generalidades

Todos los días las mujeres son agredidas de distintas maneras: física, sexual, económica, psicológica o emocional, impactando de manera negativa en su vida, su persona y su desarrollo humano. La violencia contra las mujeres, se ha convertido en un problema que comprende de diferentes aristas: Los derechos humanos, la justicia social, la legal y la de salud pública, dado que los actos violentos que ocasionan un daño físico, una discapacidad, algunas secuelas, y que su afectación impacta su desarrollo humano, disminuye su calidad de vida y en algunos casos ocasiona su muerte, todos estos son problemas que han sido debatidos a nivel internacional, nacional y local requieren ser resueltos.

Según datos de la proporcionados por la ONU (2013), se estima que el 35% de las mujeres de todo el mundo (3,687 mil millones) ha sufrido violencia física y/o sexual por parte de su compañero sentimental en algún momento de su vida. Sin embargo, algunos estudios nacionales demuestran que hasta el 70% de las mujeres se encuentran es esta situación, cifras alarmantes si consideramos que 1 de cada 3 mujeres padecen dicha situación.

Se reconoce como violencia de género aquello que se denomina: maltrato doméstico, violaciones, intentos de homicidio, robos, extorciones, infidelidad, problemas o discusiones excesivas con la pareja, maltrato, golpes, incompatibilidad de caracteres con la pareja, alcoholismo de la pareja, abandono o separaciones de la casa o pareja, golpes, maltrato abusos sexuales, humillaciones, vejaciones, gritos, ofensas, amenazas, etc. Lo grave es que estas formas de violencia, se muestran en distintas edades de su vida, inclusive, desde que se es niña, hasta que se llega a la plenitud de edad. Ante esta situación se desea hacer observable si las políticas públicas encaminadas a erradicar la violencia, han impactado en la sociedad de Baja California.

Analizado desde la perspectiva de los derechos humanos, la violencia ejercida a este sector de la población, daña fundamentalmente al tejido social, por lo tanto, debe ser prioritario que los estados valoren la implementación de las políticas públicas actuales en esta materia, e identificar si éstas han contribuido o no a erradicar la violencia contra la mujer.

El Instituto nacional de las mujeres (INMUJERES) ha generado un esfuerzo importante por identificar y en su caso acotar las definiciones de los principales factores de riesgo en los que han caído las mujeres, por lo que a continuación se muestra un listado con las especificaciones sobre lo que implica cada uno de los factores de riesgo en los que caen las mujeres.

- *Física*. - situación que implica Golpes, fracturas, torceduras, cachetadas, empujones, daños en el cuerpo, es decir, daños intencionales sobre el cuerpo de una mujer.
- *Psicológica*. - se refiere a cualquier acto u omisión que atente a la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio.
- *Patrimonial*. - este tipo de violencia se centra en la en las afectaciones que el agresor infringe a la víctima directamente a sus pertenencias, es decir, romper, esconder, robar o vender sin permiso los objetos de valor, así como tus documentos personales y de bienes.
- *Económica*. - No aporta dinero intencionalmente para atender las necesidades (salud, educación, alimentación) de las y los hijos menores de edad, así como la manutención de la casa (agua, luz, gas, etc.). No permitir el ejercicio y laboral de la pareja, controlar el ingreso familiar.
- *Sexual*. - se refiere a los actos lascivos de tocamientos, insinuaciones, acercamientos no deseados, infección intencionalmente de una enfermedad de transmisión sexual, el obligar al ejercicio de la prostitución, la trata de personas con fines sexuales, la mutilación genital, así como las revisiones forzadas para asegurar la virginidad, el no embarazo y/o la fidelidad.
- *Análogas*. - se refiere a cualquier otro tipo de acto que lesionen o sean susceptibles de dañar la dignidad, integridad o libertad de las mujeres.

Cuales quiera que se trate el tipo de violencia que se ejerce, estos sin duda, afectan la calidad de vida y desarrollo humano de las mujeres que lo sufren, ocasionando serios daños físicos, dependencia excesiva de su pareja o esposo en cuestiones de las satisfacciones de las necesidades, destruye los derechos sexuales y el daño en la autoestima como la estabilidad psicológica.

Según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016 la cual es un instrumento que se encarga de recabar información oportuna, bajo un método riguroso referente a las experiencias de violencia de tipo físico, económico, sexual, emocional y patrimonial, que han enfrentado las mujeres de 15 años y más en los distintos ámbitos de su vida señala que los factores más recurrentes que afectan el bienestar de la mujer se reflejan en el siguiente concentrado:

Tipo de Violencia	%
Físico	19.2
Sexual	9
Psicológico	84.3
Emocional	37.5
Económico	23.4

Elaboración propia con datos de ENDIREH 2016.

La anterior información nos muestra un panorama devastador en el sentido que la violencia que se ejerce puede ser múltiple, es decir, 8 de cada 10 mujeres encuestadas para este ejercicio, señalaron haber recibido maltrato psicológico, además de otro u otros tipos, el maltrato acumulativo pone en una situación de indefensión a quien lo sufre.

Los cinco estados en mayor medida presentan propensión a padecer este problema son el Estado de México, Jalisco, Aguascalientes, Nuevo León y el Distrito Federal, no quiere decir, que el problema sea privativo de estas entidades, como ya lo hemos señalado es un problema común que no hace diferenciación de los estratos sociales, académicos u económicos, por ejemplo, en Baja California habitan 656 mil 258 mujeres casadas o unidas de 15 años o más. De ellas, 253 mil 326 habían experimentado violencia en su relación, lo que representa el 38.6% de las mujeres (4 de cada 10 mujeres son víctimas de estos actos). La proporción de mujeres víctimas de violencia aumento en el transcurso de 2006 al 2016, 8 puntos porcentuales más, pasando a representar un 46%, entre 2010 y 2013 se observó que en la Secretaría de Salud se registraron 5,579 atenciones a mujeres por lesiones y violencia en la entidad, este tipo de atenciones se concentraron en el municipio de Mexicali, con 2,398 (43% respecto del total estatal) aunado a ello debemos considerara a las mujeres que no realizan una denuncia o que no son atendidas por estos actos, con ellas las cifras serían mucho mayores.

Para conocer e ilustrar a cabalidad la situación que enfrentan las mujeres bajacalifornianas con relación a este problema tomamos como referencia los datos que más recientes que muestra el Programa de Apoyo a las Instancias de Mujeres en las Entidades Federativas (PAIMEF) en el estado de Baja California, el cual detallaremos con mayor precisión más adelante, éste se centró en recabar información de 446 exclusivamente en el municipio de Mexicali.

Sobre esta información se puede apreciar que la violencia ejercida en contra de las mujeres o distingue edad, como ya lo hemos señalado en cualquier etapa de sus vidas las mujer puede verse afectada, sin embargo quienes lo padecen en mayor proporción es entre los 30 y 49 años, llegando a representar casi el 59% de la muestra, este grupo etario hace referencia a las mujeres en edad productiva, que en teoría cuenten con las posibilidades de ejercer las actividades propias de su edad que le permitan ser independientes y autosuficientes, pero como se muestra las más afectadas a comparación de los rangos más jóvenes que van de 0 a 14 años y que muestran solo un 0.1% de dichas incidencias de violencia.

	%
De 0-14	0.1
De 15-19	4.8
De 20-24	10
De 25-29	12
De 30-34	19
De 35-39	17.7
De 40-44	11.8
De 45-49	10.8
De 50-54	7.8
De 55-59	2.2
Más de 60	3.6
Total	100

Rango de edad

Fuente: Elaboración propia con la base de datos de INMUJERBC, 2017

En contraste, cuando la información se centra en identificar los tipos de violencia que más recurrentemente se presenta, vuelve a predominar las afectaciones de índole psicológico, como ya se ha señalado, las violaciones que padecen tampoco son excluyentes muchas de éstas se combinan

ocasionando un perjuicio mayor a su integridad y a su salud, en contraste, los problemas menos frecuentes que se muestran en la población que fue objeto de atención son de índole patrimonial y sexual.

Psicológica	80.5%
Física	5.1%
Económica	10.6%
Patrimonial	0.5%
Sexual	0.8%

Tipo de violencia

Fuente: Elaboración propia con la base de datos de INMUJERBC, 2017

Otro de los datos interesantes que nos muestra la información que construye el programa PAIMEF es la identificación del estado civil en el que se encuentran las mujeres que fueron objeto de su interés, sobre esto podemos señalar que producto del resquebrajamiento que ha caído el tejido social son las mujeres casadas las que muestran los mayores índices de violencia, pero nos encontramos con un dato interesante, que nos permite afirmar que la violencia de género es una afectación generalizada que se ubica tanto en las personas que habitan en pareja como las que se encuentran aún solteras, esto nos hace intuir que la violencia a este sector poblacional se puede presentar desde el noviazgo, con lo que produce un factor de alarma si se continua con una situación de malestar como esta, el estrato que menos indicios de violencia presentan son aquellas mujeres que se encuentran divorciadas ya que la incidencia en ellas es de solo un 8.4% y las viudas con un 2% con lo que se reafirma la idea de que la violencia es infringida por su parejas.

Casadas	42.32%
Divorciadas	8.43%
Solteras	32.74%
Unión Libre	14.2%
Viudas	2.31%
Total	100

Estado civil

Fuente: Elaboración propia con la base de datos de INMUJERBC, 2017

Otro de los datos de gran interés que nos puede arrojar el programa la encontramos en la identificación sobre cómo se encuentran conformadas las familias de quienes se ven violentadas y en

qué temporada del año es la más frecuentemente en la que se infringen estos actos, en este sentido, ubicamos que las mujeres que han sido víctimas de cualquier de los actos violento previamente descritos y que el programa ha identificado a partir de la muestra son aquellas que en promedio tienen entre 2 y 3 hijos, lo que implica que se trata de familias promedio según la densidad poblacional de 5 miembros por vivienda, lo que si resulta clave es señalar que entre los meses de mayo y junio es la temporada en que con mayor frecuencia se dan estos actos, podemos deducir que un factor pudiese ser las condiciones climatológicas del entorno, recordemos que para en contexto geográfico de Mexicali es la temporada en la que las temperaturas exponencialmente se elevan, mientras que los menores índices de afectación se muestran al inicio de año en donde solo se presentó el 5.6% de las incidencias de afectación.

Cantidad de Hijos	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre
0	0.98	1.24	2.75	2.04	1.77	2.40	1.24	0.80	0.71	1.42
1	0.89	1.42	2.57	2.13	2.57	1.95	1.95	1.33	1.77	2.04
2	1.60	1.60	2.66	3.37	3.37	4.17	2.84	2.75	3.90	3.37
3	1.60	1.69	2.04	3.28	3.64	2.93	1.95	1.86	3.02	3.37
4	0.44	0.44	0.80	0.53	0.98	0.98	0.44	0.89	0.98	0.89
5	0.18	0.09	0.09	0.18	0.62	0.89	0.27	0.00	0.09	0.27
6	0.00	0.00	0.00	0.00	0.18	0.00	0.00	0.09	0.00	0.18
7 o más	0.00	0.00	0.00	0.09	0.35	0.09	0.00	0.00	0.00	0.00
*SD	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Total	5.68	6.48	10.91	11.62	13.49	13.40	8.70	7.72	10.47	11.54

Conformación de las familias / época del año

Fuente: Elaboración propia con la base de datos de INMUJERBC, 2017

Por lo que hemos podido apreciar son una multiplicidad de factores los que contribuyen a que la mujer en Baja California atraviese por una situación de vulnerabilidad que han ocasionado la afectación de diversas formas de la integridad femenina, en tal sentido, la protección de los derechos de la mujer debe ser un tema presente en todas las agendas gubernamentales y el estado como garante de salvaguarda el bienestar de la población debe poner en marcha verdaderas políticas públicas promotoras de la atención y cuidado de este grupo vulnerable. El tema debe ser abordado contemplando los atributos que todo ser humano tiene y que protegen, desde su existencia, su dignidad y su integridad, por el simple hecho de pertenecer a la especie humana, los cuales deben ser incorporados y garantizados por los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales para impedir que el poder público y la sociedad los quebranten o violenten, por tener calidad como derechos fundamentales (De las Heras, 2009).

Políticas públicas garantes de la dignidad femenina

Con el propósito de identificar las políticas públicas promotoras para erradicar la violencia contra la mujer en Baja California será necesario contextualizar teóricamente algunas aportaciones que distintos autores han planteado para así comprender la sociedad, su entorno y los problemas a los que éstos se enfrentan en términos de Durkheim (1993), para poder comprender lo que acontece en la sociedad y en un determinado grupo social, se debe conocer cómo se encuentra la estructura funcional y estructural, la cual debe interpretarse a partir de su cultura, para poder comprenderla. Weber pone hincapié en la importancia de los hechos sociales y causas para entender la existencia de un problema social, que posteriormente será subida en la Agenda Pública de los gobiernos. Por otra parte, Blumer (1982) expresa otra teoría que le da importancia a las acciones colectivas realizada por individuos y no consiste en actos aislados de los problemas de los individuos en la sociedad. Bourdieu (2000), menciona que el orden social está compuesto de división sexual del trabajo, una manera muy estricta de distribución de las actividades sociales, políticas y labores que deben desempeñarse ambos sexos en una comunidad determinada.

En este sentido, buscamos comprender que la sociedad del Estado de Baja California a partir de una problemática que viven las mujeres, como lo es la violencia contra ellas. No podemos estudiar una realidad si no nos acercamos a conocer las perspectivas que tienen sobre la implementación de las políticas públicas, que se han dirigido para erradicar la violencia. Por su parte Talcott Parsons (1937) aseguraba que deben analizarse los hechos sociales inmateriales y los hechos sociales a partir de las conciencias de los individuos, aspecto que coincidía con Durkheim (1993), pues precisaba que los pensamientos contruidos a partir de las mentes individuales, permitían concebir la realidad de los sujetos sobre lo que pasa a su alrededor. En este sentido, tratamos de comprender lo que piensan las mujeres, sobre el impacto de las políticas públicas, encaminadas a erradicar la violencia contra la mujer.

Ritzer (2001) cita a Montesquieu (s.f.), que enunció “los principios fundamentales de la ciencia social en donde establecía que la convivencia social era un elemento fundamental de la sociedad”. Hoy podemos ver que desafortunadamente dichas convivencias sociales, se han deteriorado a lo largo de la vida cotidiana, debido a que miles de mujeres sufren y experimentan violencia a partir del inicio

relaciones conflictivas con sus parejas, familiares u otras personas ajenas al entorno familiar, siendo víctimas de daños, agresiones, y diversos tipos de violencias que hoy son clasificados por el INMUJERES, posicionándolas en situaciones de vulnerabilidad (Ritzer, 2001,).

Asimismo, podremos capturar lo que Ritzer (2001), ha planteado como “la conciencia colectiva que flota como un vacío, un tipo de incondicional indefinible, conectado con el resto del mundo por una esencia del que, consecuentemente, depende. En este sentido nos interesa indagar sobre los pensamientos colectivos de un grupo de mujeres sobre la implementación de las políticas públicas, destinados a erradicar la violencia contra la mujer. Mismo término de conciencia colectiva utilizado por Durkheim, en su visión moderna, preciso que era un concepto que se halla en la idea de que el individualismo, y que se ha convertido en el sistema moral de la sociedad moderna, es a su vez esencial para poder comprender el comportamiento de los individuos en una sociedad moderna como la nuestra. Respecto a las ideas de Weber, que consideraron a los elementos culturales como, portadores de “los significados objetivos y de las reglas socialmente constituidas que definen el sentido de un hecho dentro de una sociedad dada”. Como lo es la sociedad integrada por mujeres en nuestro estudio. Weber, también ha planteado la cuestión crítica sobre la causalidad, para poder comprender la vida social, (Ritzer, 2001).

Por lo tanto, los hechos sociales, deben ser estudiados a partir de sus causas y de sus efectos, como lo son las políticas públicas, en este sentido quiero decir que para que exista una política pública, tuvo que haber existido un problema social (causa), que daño a una sociedad (efecto), y que se espera solucionar, por ello surgen las implementaciones de políticas públicas de carácter local, nacional e internacional, según los casos, cantidades, niveles y formas en que la violencia hacia las mujeres las ha afectado. Mismo autor, Weber sostiene que se debe estudiar y comparar la realidad empírica a fin de establecer sus divergencias o similitudes, y de poder describirla por medio de lo más inteligible e inequívoco de los conceptos, y en este sentido comprender la realidad.

Weber está interesado en lo que los individuos hacen y por qué lo hacen (en sus motivos subjetivos) es decir desde motivos personales y a partir de sus propias experiencias. También pone el énfasis en las grandes estructuras (como la burocracia y el capitalismo), utiliza en su metodología el tipo ideal para aclarar el significado de acción, identificando cuatro tipos básicos (sus unidades básicas

están constituidas por oficinas ordenadas de una forma jerárquica por medio de reglas, funciones, documentos escritos y medios compulsivos), que le permitieron estudiar a las estructuras e instituciones sociales más amplias.

Cuando nos referimos a la teoría de la Interaccionismo simbólico podemos decir que esta nos permite examinar comprender que la sociedad no se compone de macroestructuras, y que la colectividad ha de buscarse en los actores y la acción: "La sociedad humana ha de considerarse como un conjunto de personas que actúan, y la vida de la sociedad consiste en las acciones que están realizan" (Ritzer, 2003, p. 288).

Sin embargo, la sociedad no consiste en una serie de actos aislados. En ella se produce también una acción colectiva realizada por individuos que acomodan unos a otros, sus líneas de acción; participantes que se hacen indicaciones unos a otros, no sólo a sí mismos, en pocas palabras la situación de violencia contra la mujer, se tiene que ver desde varios ángulos y que es visto en todos los extractos sociales y no como un hecho apartado. (Ritzer, 2003).

En ese momento, estaba de acuerdo con Mead (1934), que admitía que esas estructuras eran muy importantes. Sin embargo, Mead (1962) mencionaba que estas estructuras establecen las condiciones y limitan la actuación humana, pero no la determinan. En su opinión, las personas no actúan dentro del contexto de estructuras tales como la sociedad; antes bien, actúan en situaciones. Por ello, el caso de la violencia contra la mujer, las personas que actúan en el delito hacia las víctimas están estrechamente relacionadas con las situaciones en su ambiente.

A fin de abarcar el problema de la violencia contra las mujeres, nos permitirán comprender de manera genérica la obra de Bourdieu (2000), llamada la dominación masculina, pone hincapié en la fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que abandona de cualquier justificación: La visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla.

El orden social funciona como una inmersa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya. Es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta

de las actividades asignadas a cada uno de los sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, y la casa, reservada a las mujeres, o, en el interior de ésta, entre la parte masculina, como del hogar, y la parte femenina, como el establo, el agua y los vegetales; es la estructura del tiempo, jornada, año agrario, o ciclo de vida, con los momentos de ruptura, masculinos, y los largos periodos de gestación, femeninos (Bourdieu, 2000).

El programa social de percepción incorporado se aplica a todas las cosas del mundo, y en primer lugar al cuerpo en sí, en su realidad biológica: Es el que construye la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con los principios de una visión mítica del mundo arraigada en la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres, inscrita a su vez, junto con la división del trabajo, en la realidad del orden social (Bourdieu, 2000).

Con el objetivo de analizar las teorías referentes a la perspectiva de género en este estudio, es indispensable añadir esta teoría en específico. Saucedo (2011), una lectura sensitiva del género de cualquier problema social muestra que las identidades de género masculina y femenina corren como hilos rosas y azules por las áreas del trabajo asalariado, la administración y los servicios del Estado, así como en los terrenos de las relaciones familiares y sexuales.

La feminidad y la masculinidad en tanto patrimonio de un discurso cultural, marca a niños y niñas de una manera diferenciada, otorgando el poder a los niños. Saucedo (2011) cita a Dio Bleichmar (1989) la consecuencia de este hecho será la autodesvalorización de la mujer y un proceso de igualdad difícil de resolver, ya que la sexualidad femenina es un valor contradictorio en esta sociedad, donde la sexualidad de la mujer negada, controlada y canalizada hacia la maternidad y el cumplimiento del rol de esposa (Saucedo, 2011, p. 30).

En nuestro país, los primeros intentos de políticas públicas para atender la violencia de género se orientaron particularmente hacia la violencia familiar. En este sentido se hicieron propuestas de reformas legislativas para tipificarla, se crearon centros especializados como el Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar, las Agencias Especializadas en Delitos Sexuales; se empezaron a realizar estudios del tema y encuestas de limitado alcance, por ser de carácter local o regional; y, se realizaron

campañas en los medios masivos de comunicación para sensibilizar a la sociedad al respecto.

El término políticas públicas hace referencia a los cursos de acciones y decisiones emprendidas por parte del gobierno y la sociedad para influir sobre un determinado problema de carácter público, pero también se utiliza como sinónimo de programas, metas, dicciones, normas, leyes e incluso de proyectos (Tamayo, 1997).

Al diseñar políticas destinadas al desarrollo local es importante la planificación que realicen los agentes locales que intervienen en el proceso, con el fin de aprovechar los recursos humanos y materiales que allí se encuentran. Además, la negociación y el diálogo entre los agentes económicos, sociales y políticos asentados en el territorio es fundamental para lograr ambientes propicios para las inversiones y mejorar el clima organizacional (Elizalde, 2003).

En el caso de la política pública para atender la situación de la mujer debemos aclarar que desde una perspectiva teórica implicaría seguir el postulado de Rodríguez (2008) hace una diferenciación y define las características de 4 tipos de políticas que tienen el fin de asegurar el bienestar, la seguridad, la autonomía, y los derechos de las mujeres, las cuales denomina sensibles al género.

- *Acción afirmativa.* - Son procedimientos que procuran garantizar la representación de grupos cuyos atributos adscriptos están socialmente desvalorados (como el género femenino, las minorías raciales y étnicas, ciertos grupos etarios, entre otros). En aras de alcanzar mayores grados de participación en ámbitos decisorios. implican una clara política de acceso de mujeres a las instituciones con el fin de asegurar su participación en los procesos de toma de decisión política, al garantizar, su mayor presencia numérica en las jerarquías.
- *Para las mujeres.* - Aquí los roles y las responsabilidades entre los sexos en la reproducción y el bienestar familiar y social son asuntos tomados como dados y no como resultantes de una situación históricamente construida. Por lo tanto, estas políticas mantienen las diferencias primarias buscando compensar a las mujeres por su eventual doble inserción en el ámbito público y privado, y supone mejorar las condiciones de las mujeres para realizar ambas actividades (trabajo y familia), más que lograr una distribución equitativa entre los integrantes

del hogar.

- *Con perspectiva de género.* - Estas proponen acciones para transformar esa división que existe entre el trabajo y el cuidado de la familia. Buscan distribuir recursos materiales y simbólicos con el fin de ampliar las oportunidades de elección de las mujeres, por lo cual la transformación de las relaciones jerárquicas de género constituye el núcleo fundamental de intervención.
- *De transversalización de género.* - Intentan incorporar una visión de género en las políticas clave del Estado como son las económicas, y de inversión, tradicionalmente ajenas a las problemáticas de las relaciones entre varones y mujeres a pesar de su indiscutible relevancia en la distribución de recursos, para así cambiar los estándares asociados con la masculinidad y la femineidad así como su desigual valoración cultural, de modo tal de cambiar las inercias de género sedimentadas en el apartado estatal y perpetuadas mediante sus regulaciones e intervenciones.

Dichas políticas se encuentran orientadas hacia un Estado democrático de género (Rodríguez, 2008) que intentan lograr una equidad de género va más allá de establecer solo ventajas para las mujeres, es un concepto que incluye a toda la sociedad, desde concientizar y promover la importancia que tiene la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los aspectos de la vida; el combate a la discriminación de las mujeres y la promoción de medidas para estimular la responsabilidad familiar compartida del trabajo doméstico y extra doméstico, en el marco de relaciones para la igualdad y corresponsabilidad.

Como se puede apreciar la finalidad de un proyecto de política pública de esta naturaleza no debe limitarse solo al hecho de lograr una mayor inserción de mujeres dentro de los cargos directivos, si no de crear una cultura de equidad en todas aquellas políticas públicas que garanticen el acceso al desarrollo en todos los sentidos.

En nuestro país, los primeros intentos de políticas públicas para atender la violencia de género se orientaron particularmente hacia la violencia familiar. En este sentido se hicieron propuestas de reformas legislativas para tipificarla, se crearon centros especializados como el Centro de Atención a

la Violencia Intrafamiliar, las Agencias Especializadas en Delitos Sexuales; se empezaron a realizar estudios del tema y encuestas de limitado alcance, por ser de carácter local o regional; y, se realizaron campañas en los medios masivos de comunicación para sensibilizar a la sociedad al respecto.

En el ámbito federal se han promulgado una serie de leyes con la finalidad de prevenir, erradicar y sancionar la violencia contra la mujer; y, en el orden estatal existen cuerpos normativos para prevenir y sancionar la violencia familiar, códigos civiles que establecen la violencia como una causal de divorcio, y códigos penales que normalizan la violencia familiar y el feminicidio, la violación entre cónyuges y el hostigamiento sexual.

A continuación, estableceremos una descripción sobre el propósito al que se han centrado las diversas acciones promovidas por los actores gubernamentales en materia siguiendo los postulados de Buvinic, Morrison y Shifter (1999), no es interés de este proyecto describir los actos, legislaciones y programas en la materia, pero si queremos resaltar que éstas se centran en tres grandes grupos:

- *vinculadas a la igualdad y equidad de género.* - este tipo de proyectos están enfocados al desarrollo integral y la gobernabilidad democrática, con enfoque de género y derechos humanos, es decir, Políticas sociales y económicas, particularmente las de salud, educación, empleo y justicia que enfrenten la discriminación y dirigidas a incrementar la participación de las mujeres en el ejercicio del poder y la toma de decisiones así como promover en los medios de comunicación el fomento de relaciones igualitarias y equitativas entre los sexos y la resolución pacífica de conflictos, además de promover los mecanismos institucionales para el logro de la equidad de género y la igualdad de oportunidades mediante la coordinación intersectorial para la implementación de políticas nacionales de equidad de género.
- *vinculadas a la violencia de género.* - se refiere a Leyes y otras políticas sobre violencia de género con asignación presupuestaria y condiciones institucionales adecuadas, además de Programas de prevención de la violencia de género y promoción de relaciones igualitarias entre los sexos, promoviendo atención integral a la violencia de género que incluyan la detección en sectores específicos: Salud, educación, empleo y grupos

comunitarios entre otros. Así como atención y sanción de la violencia de género en los espacios institucionalizados como las Campañas educativas sobre la violencia de género, incluyendo la violencia doméstica y condena social de los agresores generando Sistemas de información y protocolos de atención a la violencia de género mediante la Coordinación intersectorial para la atención integral a la violencia de género.

- *sobre la violencia doméstica.-* se trata de proyectos de Atención integral intersectorial: Prevención, dirección, atención, intersectorial, sanción, rehabilitación, evaluación y monitoreo, así como de prevención y sanción a las distintas tipologías de violencia y relaciones entre víctimas y victimarios, se trata de Medidas de protección para las víctimas y sus hijos, en algunas ocasiones se traducen en Legislación que faculte al juez para dictar medidas urgentes para garantizar la protección y bienestar de las personas afectadas y su grupo familiar. Por lo tanto, para establecer otras medidas relacionadas con la obligación alimentaria provisional, la tenencia de los/las y contacto con sus progenitores, mediante Medidas que garantice la satisfacción de las necesidades de los niños y del grupo familiar, es decir, tratan de Justicia independiente y sensibilizada en la problemática que actúe de inmediato para garantizar la integridad de las personas afectadas, mediante el servicios de salud que garanticen los derechos y empoderamiento de las personas afectadas

Con el propósito de identificar la atención que el gobierno brinda al problema descrito debemos señalar las acciones en ámbito local que se desarrolla, en tal sentido, el INMUJERES (2001) promueve la no discriminación, la igualdad de oportunidades y el tratamiento entre los géneros, y la posibilidad de que las mujeres ejerzan plenamente sus derechos y participen en la vida política, cultural, económica y social de la nación.

La mayor parte de los estados de la República Mexicana, incluido Chihuahua, crearon recientemente institutos de la mujer. Los institutos de nivel estatal de INMUJERES han colaborado como iguales a los efectos de institucionalizar la perspectiva de género en todo el país.

Con el propósito de erradicar toda forma de discriminación hacia las mujeres, así como procurar la igualdad de condiciones y de trato entre los géneros, en coordinación con las

organizaciones de la sociedad civil, y ante el desafío de diseñar e instrumentar políticas públicas en las que participen las instancias gubernamentales y civiles, el INMUJERES instrumentó en el año 2012 el proyecto Fondo Proequidad Primera Emisión, cuyo objetivo es otorgar financiamiento a las organizaciones de la sociedad civil, a fin de favorecer el desarrollo de diversos proyectos cuyo propósito es mejorar las condiciones de vida de la población femenina.

El Programa Estatal de la mujer será el instrumento rector de las acciones de gobierno que ya forman parte del Plan Estatal de Desarrollo 2002-2007. Contiene acciones que se emprenderán para hacer vigente el ejercicio de todos los derechos humanos de las mujeres, en términos de igualdad de los hombres y que tienden al objetivo del Instituto de la mujer para el Estado de Baja California obligados por ley.

Incorporar la perspectiva de género como tema de políticas públicas es el resultado de un largo proceso social y político. De ahí la importancia de lograr la transversalidad en el manejo del término género y de políticas públicas.

Necesitamos convencer a la sociedad entera, y en especial a los funcionarios y prestadores de servicios de las ventajas sociales de la perspectiva de género para que no se den las relaciones desiguales, con el fin de lograr políticas públicas, y programas de gobierno con esta perspectiva.

Las políticas públicas de mujeres han sido incluidas en el Plan Estatal de Desarrollo y como parte de éstas, tenemos el Instituto de la Mujer para el Estado de Baja California, que cuenta con lineamientos y fines propios y como uno de sus objetivos fundamentales en el Programa Estatal de la mujer con temas centrales como, educación, salud, economía, poder y toma de decisiones: imagen y medios de comunicación, violencia hacia las mujeres, mujeres en situación de exclusión social, mujeres rurales, cooperación y medio ambiente.

En el 2001, se publicó la Norma Oficial Mexicana de prestación de servicios de salud la cual contiene criterios para la atención médica de la violencia familiar. La finalidad de esta norma es contribuir a la prevención y atención de la violencia familiar, y obliga al personal de salud, tanto médicos como enfermeras y trabajadoras sociales, a brindar una atención de calidad y a identificar los

rasgos, indicios y situaciones de violencia familiar. (DOF, 2009).

Adicionalmente vincula al sector salud con el de justicia al incluir un apartado para que se notifiquen los casos a las autoridades encargadas de la impartición de justicia. El Programa Nacional Contra la Violencia Intrafamiliar, tiene como reto prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres, fortaleciendo la familia como ámbito de promoción de la igualdad de derechos, oportunidades y responsabilidades para mujeres y hombres, toda vez que es clara que la violencia familiar es una forma compleja de violencia de género que exige una respuesta integral.

El Programa de Adopción del Modelo de Equidad de Género Su objetivo es desarrollar, fomentar e impulsar la equidad de género en las organizaciones y contribuir al desarrollo de la sociedad con la cual interactúan. Es un sistema de gestión voluntario y certificable el cual fue diseñado para aplicarse en todo tipo de organizaciones, éste representa una estrategia que proporciona una herramienta dirigida para que empresas privadas, las instituciones públicas y los organismos sociales revisen sus políticas y prácticas internas, para re-organizar y definir mecanismos que incorporen una perspectiva de género e instrumenten acciones afirmativas para mujeres y hombres en sus espacios de trabajo.

Otra opción representa el Programa de Acción Mujer y Salud (PROMSA) implementa una reforma a las políticas dirigidas a la atención de las mujeres, que incorpora el reconocimiento de las inequidades y desigualdades de género en los ámbitos social y cultural presentes en las actuales condiciones de dependencia, subordinación, exclusión, discriminación y violencia entre en las relaciones de mujeres y hombres en las esferas familiar, social e institucional.

Para lograr sus objetivos, el PROMSA requiere de la colaboración transversal de todas las instituciones del sector salud, de las instituciones del sector salud, de las instituciones académicas del sector privado y, de manera central, de la sociedad civil organizada. Para darle estructura y viabilidad a esta colaboración se creó el Consorcio Nacional Mujer y Salud que cuenta con diversos grupos de trabajo, entre ellos, responsable del seguimiento al Programa de prevención y atención de la violencia familiar, sexual y contra las mujeres.

Por otra parte, identificamos que el Centro Nacional de Equidad y Género es el órgano rector y desconcentrado de la Secretaría de Salud que contribuye a mejorar la salud de la población a través de la incorporación de la perspectiva de género en programas y acciones del sector salud, así como de la salud sexual y reproductiva, con pleno respeto a los derechos humanos.

Finalmente debemos destacar que en el ámbito Estatal el principal proyecto para erradicar la situación de vulnerabilidad que se vive es el Programa de Apoyo a las Instancias de Mujeres en las Entidades Federativas (PAIMEF), sobre la implementación de las políticas públicas y su operatividad, destinados a erradicar la violencia contra la mujer, debido a que nadie se ha detenido a ver lo que sucede con su puesta en marcha y efectividad, sobre todo cuando partimos de la idea que una política pública son un conjunto de acciones que el gobierno dirige para lograr objetivos de interés público y de beneficio público. Trata de resolver problemas determinados que son un problema social como lo ha sido la violencia contra las mujeres.

En Baja California, a partir de la asignación de presupuestos públicos federales etiquetados para la atención de la violencia contra las mujeres hacia las distintas instituciones federales y estatales involucradas en su atención, y con Programas como el Programa de Apoyo a las Instancias de Mujeres en las Entidades Federativas (PAIMEF), operados en la entidad a través del INMUJER BC, a partir de año 2006 surgen nuevos esquemas de atención especializada a través de Módulos de Atención a la Violencia de Género (INMUJERBC, 2014, p. 5).

A partir de apoyos como esté para las Instancias de la Mujer en las Entidades Federativas (IMEF), que en Baja California es el INMUJER BC, ha sido posible que las intervenciones de las IMEF tengan incidencia en la incorporación de la perspectiva de género en materia de políticas públicas, para la prevención y atención de la violencia contra las mujeres.

Las Reglas de Operación del PAIMEF se han enfocado desde el 2006 en tres ejes: a) Acciones tendientes a la institucionalización de la prevención de la violencia contra las mujeres; b) Acciones y prácticas de prevención de la violencia contra las mujeres dirigidas a la población en general conforme a las características socio demográficas y necesidades en situación de vulnerabilidad, exclusión, discriminación, marginación y pobreza; y c) Atención especializada a las mujeres, y en su casa a sus

hijas e hijos, en situación de violencia desde la perspectiva de género, y en el marco de los derechos humanos, el desarrollo social y la multiculturalidad (INMUJERBC, 2014, p. 6).

La legislación nacional y estatal, obliga a los gobiernos a proporcionar atención, asesoría jurídica y tratamiento psicológico especializados y gratuitos a las víctimas, que favorezcan su empoderamiento y reparen el daño causado por dicha violencia (Art.8 LGAMVLV), que la atención que se otorgue a las mujeres afectadas por algún tipo y modalidad de violencia, deberá ser: I) Gratuita; II) Integral, que incluirá servicios de atención psicológica, asesoría jurídica, trabajo social y medica; III) Interdisciplinaria, que fomente la creación de redes de apoyo, modelos de abordaje terapéutico que, en las áreas cognitiva, conductual, afectiva, física y sexual, entre otras atiendan a las mujeres víctimas de violencia.

Y que la atención que se proporcione a las víctimas se organizara en los siguientes niveles: I) Inmediata y de primer contacto; II) Básica y general; III) Especializada.

Los términos y condiciones en los que se proporcionarán los tipos de atención a que se refieren las fracciones anteriores, se determinarán en los manuales correspondientes que a efecto expidan las dependencias y entidades en los ámbitos de su competencia (Art. 19 Reglamento de la LGAMVLBC).

Por lo tanto, el programa PAIMEF otorga recursos federales a las instituciones de la Mujer en las entidades federativas, es catalogada como subsidio, consecuencia por la cual, se atiende esta situación como asistencia social y por esto no se logra erradicar.

Aunque, la forma de evaluar todo el programa es algo ambigua que deja más dudas, si se está logrando impactos a la comunidad, además de que menciona en un apartado que su misión, es el de contribuir a que la mujer logre su empoderamiento para una vida libre de violencia con las líneas de acción (prevención y atención) (DOF, 2016, p. 5).

Por tanto, en el esquema de las reglas de PAIMEF el hecho de que pondrá sanciones a las entidades que resulten de desvíos o incumplimiento en el ejercicio de los recursos, serán acreedores a suspensión de los apoyos y durante la aplicación del instrumento de investigación, se encontraban

en veda electoral así que el programa no estaba ejecutando, los entrevistados recurrentemente comentaban que ha sido uno de los apoyos indispensables para fortalecer esta labor.

Asimismo, en el transcurso de la investigación se observó que las instituciones que ahora contamos, estas fueron creadas con la conceptualización de enaltecer el poder del hombre y la falta de interés de crear las condiciones de igualdad y equidad para las mujeres, por eso el fracaso de las políticas y programas están mal encaminadas.

Se confirmó, mediante la aplicación del trabajo de campo e investigación científica que la contratación del personal, es poco consistente en cada periodo de operación del programa y las capacitaciones para los nuevos elementos son muy recurrentes, todo esto generan gastos en la ejecución para laborar adecuadamente en su trabajo y tiempo desaprovechado, en una sección del reglamento del PAIMEF hace referencia, que cuenta con personal profesionalizado y con experiencia en la materia, además de que siguen con un catálogo de perfiles (DOF, 2016, p. 7).

Ahora bien, la evaluación del programa no ofrece los resultados que los diferentes actores de la sociedad demandan en relación con la meta y finalidad para erradicar la violencia contra la mujer. En próximas investigaciones con esta misma línea o distinta, se hace una invitación y el interés de continuar explorando en otros programas o dependencias, de cómo están ejecutando las políticas públicas en la calidad de las mujeres y de toda la sociedad.

Comparto la idea central de teoría de la Interaccionismo simbólico de Blumer, en el sentido de que los actores de manera particular realizan las acciones positivas o lo contrario, para transformar a las macroestructuras y no de forma genérica. Así, la situación de violencia contra la mujer, se debe observar desde distintas aristas y que es especialmente juzgado por el grupo social en que pertenece la mujer (clase baja).

Con respecto a las políticas públicas para que un programa como PAIMEF, los actores deben efectuar por una elección racional de la política social, es decir, que los decisores y operadores que se deberían comportar racionalmente para aspirar a mayores ganancias (valor) y a un menor costo, nuestros gobernantes terminan haciendo todo lo contrario.

Conclusiones

En tanto los primeros avances para considerar los derechos de la mujer, en el contexto internacional fue gracias a la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer en 1953, es decir, antes de eso no se protegía los derechos políticos, económicos y sociales de este grupo social, si ese Derecho se hubiera implantado en el momento de la promulgación de la Constitución de cada país, mencionando a México que fuera en 1917, estaríamos hablando de un avance de 100 años en esta materia.

Lo que no hemos podido alcanzado en las sociedades modernas, es el hecho de construir una convivencia social sana es el componente esencial, para que se construya la confianza de todos los actores involucrados, finalmente solucionar las relaciones destructivas y no enviándolas en condiciones de peligrosidad a las mujeres.

Es cierto que el razonamiento de los grupos colectivos muestra un comportamiento individualista y poco sensible, que desafortunadamente ha permeado en la estructura moral de nuestros días, comprendiendo estas teorías de las ciencias sociales podemos reconocer los fallos y retomar una línea distinta.

Por lo tanto, el programa PAIMEF otorga recursos federales a las instituciones de la Mujer en las entidades federativas, es catalogada como subsidio, consecuencia por la cual, se atiende esta situación como asistencia social y por esto no se logra erradicar.

Aunque, la forma de evaluar todo el programa es algo ambigua que deja más dudas que respuestas favorables, además de que menciona en un apartado que su misión, es el de contribuir a que la mujer logre su empoderamiento para una vida libre de violencia con las líneas de acción (prevención y atención) (DOF, 2016, p. 5).

Finalmente, en el esquema de las reglas de PAIMEF el hecho de que pondrá sanciones a las entidades que resulten de desvíos o incumplimiento en el ejercicio de los recursos, serán acreedores a suspensión de los apoyos y durante la aplicación del instrumento de investigación, se encontraban

en veda electoral así que el programa no estaba ejecutando, los entrevistados recurrentemente comentaban que ha sido uno de los apoyos indispensables para fortalecer esta labor.

Asimismo, en el transcurso de la investigación se observó que las instituciones que ahora contamos, estas fueron creadas con la conceptualización de enaltecer el poder del hombre y la falta de interés de crear las condiciones de igualdad y equidad para las mujeres, por eso el fracaso de las políticas y programas están mal encaminadas.

Se confirmó, mediante la aplicación del trabajo de campo e investigación científica que la contratación del personal, es poco consistente en cada periodo de operación del programa y las capacitaciones para los nuevos elementos son muy recurrentes, todo esto generan gastos en la ejecución para laborar adecuadamente en su trabajo y tiempo desaprovechado, en una sección del reglamento del PAIMEF hace referencia, que cuenta con personal profesionalizado y con experiencia en la materia, además de que siguen con un catálogo de perfiles (DOF, 2016, p. 7).

Ahora bien, la evaluación del programa no ofrece los resultados que los diferentes actores de la sociedad demandan en relación con la meta y finalidad para erradicar la violencia contra la mujer. En próximas investigaciones con esta misma línea o distinta, se hace una invitación y el interés de continuar explorando en otros programas o dependencias, de cómo están ejecutando las políticas públicas en la calidad de las mujeres y de toda la sociedad.

Comparto la idea central de teoría de la Interaccionismo simbólico de Blumer, en el sentido de que los actores de manera particular realizan las acciones positivas o lo contrario, para transformar a las macroestructuras y no de forma genérica. Así también, la situación de violencia contra la mujer, se debe observar desde distintas aristas y que es especialmente juzgado por el grupo social en que pertenece la mujer (clase baja).

Con respecto a las políticas públicas para que un programa como PAIMEF, los actores deben efectuar por una elección racional de la política social, es decir, que los decisores y operadores que se deberían comportar racionalmente para aspirar a mayores ganancias (valor) y a un menor costo, nuestros gobernantes terminan haciendo todo lo contrario.

Referencias

- Bourdieu Félix, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- De las Heras Aguilera, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *En Revista de Derecho, Filosofía y Política*, (9), 45-82. Recuperado de: <http://universitas.idhbc.es/n09/09-05.pdf>
- DOF. (2016). Reglas de Operación del Programa de Apoyo a las Instancias de Mujeres en las Entidades Federativas (PAIMEF) 2017. Recuperado de: <https://www.gob.mx/indesol/documentos/reglas-de-operacion-2017-paimef>
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del Método Sociológico*. (Trad. De Ernestina De Champourcín). México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Elizalde Hevia, A. (2003). *Planificación estratégica territorial y políticas públicas para el desarrollo local*. CEPAL serie gestión pública No.29. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/7285-planificacion-estrategica-territorial-politicas-publicas-desarrollo-local>
- INMUJERBC. (2014). *Manual para la Prevención de la Violencia contra las Mujeres en la Comunidad para el Estado de Baja California*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48448/MANUAL_PARA_LA_PREVDE_LA_VIOLENCIA_REV_2014.pdf
- INMUJERBC. (2017). *Mujeres Atendidas por INMUJERES a octubre de 2017*. Departamento de Seguimiento y Evaluación. Base de Datos.
- Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre para el Estado de B.C. (2007). *Instituto Nacional de las Mujeres*. Recuperado de: <http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/295/1/images/ley-general-acceso-mujeres-vida-libre-violencia.pdf>
- Ritzer, G. (2001). *Teoría social clásica*. España: 5a Edic. Edit. Mc Graw Hill.
- Ritzer, G. (2003). *Teoría Sociológica moderna*. España: 5a Edic. Edit. Mc Graw Hill.
- Rodríguez Gustá, A. L. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Temas y Debates: Revista universitaria de ciencias sociales*, 12(16), 109-130. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3655761>
- Saucedo González, I. (2011). *La Violencia contra las mujeres en México ¿Qué debemos conocer sobre este tema?* México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Tamayo Sáez, M. (1997). *El análisis de las políticas públicas*, en R. Martínez Bañón y E. Carrillo Barroso (Comp.), *La nueva Administración Pública*, Madrid: Alianza Universidad.

CAPITULO 6. Construyendo formas de intervención horizontales, desde la emergencia de lo cotidiano: experiencias de docentes con docentes.

*Juan Manuel Sánchez
Ana Magdalena Solís Calvo
Georgina Martínez Montes de Oca*

Introducción

La actividad docente, conlleva en si misma multiplicidad de relaciones, vínculos, afectos, sentidos y significados, que poco se reconocen en el día a día, ello no es una primacía de lo docente, más bien representa una forma de construcción evolutiva de lo humano, si se tiene como premisa la importancia de lo cultural en el salto dialéctico de nuestra condición con respecto a otras especies, debemos de dar orden y organización a lo cotidiano, pasarlo por el arco de la reflexión-intención, y, con ello mostrar las potencialidades de lo colectivo.

El planteamiento de “pasarlo por el arco de la reflexión-intención”, suena bien, si se le lee en voz alta, podremos constatar que se escucha bien, más las buenas intenciones de ser y hacer buenos docentes, o de transformar nuestras instituciones educativas, no son factores que sumen, que se viertan en la realidad y que la misma nos responda coherentemente entre lo que deseamos, queremos o pensamos que debe de ser.

Muchas complejidades se encuentran entre los buenos deseos y las realidades, pero ello no implica que no podamos avanzar en procesos de transformación, más bien lo que se requiere es que debemos de ser más cautelosos en colocar nuestros deseos por encima de las realidades y sus contradicciones, comprender que los escenarios de intervención no son espacios de homogeneidad, donde se piense, se sienta, y donde los sujetos que en ellas se encuentran –en un sentido activo- piensen igual, identificar que estas realidades son siempre cambiantes.

Sustento teórico

Comprender las realidades educativas –en un sentido Bruneriano (Bruner, 1997)- conlleva necesariamente reconocer las concepciones que tenemos sobre la educación, sobre las instituciones escolares y sobre todo identificar si estas concepciones corresponden a modelos conceptuales o

representan solamente elementos intuitivos contruidos desde nuestra experiencia como actores – alumnos y/o docentes- en los espacios escolares. Por lo pronto ya hemos señalado varias premisas con las que trabajamos en la indagación de lo cotidiano de las escuelas:

- 1.- Son espacios contradictorios.
- 2.- Son diversos en su esencia.
- 3.- Se encuentran en constante cambio.

Las premisas anteriores nos servirán de guía, para poder comprender una parte de los contextos escolares, la otra parte se enmarca en los siguientes preceptos:

1. Las maneras de construir lo escolar, de pensarlo y representarlo, están dadas por las relaciones sociales que se tejen en lo cotidiano, es decir “...no aparecen en las relaciones sociales, sino como relaciones sociales...” (Veresov, 2016, p. 3).
2. Comprendemos y asumimos que la construcción de cualquier proceso social no es lineal, sino tiene implicaciones permanentes de complejidad y contradicción, situaciones que necesariamente se encuentran en permanente conflicto. “El principio básico del funcionamiento de las funciones superiores (personalidad) es social, implicando interacciones de funciones, en lugar de interacciones de personas” (Vygotski, 1929/1989, p. 59, cit., en Veresov, 2016, p. 4).

En el contexto escolar son muchas las premisas de su funcionamiento, se parte de las certezas de lo canónico y con ello se funciona, pese a que los propios actores de lo educativo, cuestionen, critiquen, reflexionen y traten de comprender dicho contexto, sobre todo en lo que hace referencia a la educación universitaria, lugar donde se produce la mayoría del conocimiento para la comprensión de las escuelas, es en ese propio espacio, en dónde las actividades de los imaginarios continúan, se reproducen y se fosilizan con mayor vehemencia.

Necesario se hace señalar que dicho comportamiento no representa una situación de negligencia o “estado de confort” tal y como lo señalan en lo cotidiano los propios docentes, representan una serie de condiciones materiales que refuerzan formas tradicionales de lo que

representa la institución escolar para los diversos actores (docentes, alumnos, autoridades) y que su transformación requiere necesariamente de procesos de reflexión y actuación que remen contra corriente de lo cotidianamente dado (Bruner, 2003).

Hablar de la importancia de la reflexión docente (Schön, 1992), en los contextos escolares es fundamental, más construir acciones que impliquen dicha reflexión de manera crítica, se torna complejo, ya que las formas de organización de la institución, poco permiten que ello se presente, pues las cargas de trabajo, las asignaciones de horarios, los procesos de tutoría, así como el seguimiento a alumnos, y las asesorías de tesis, poco dejan para que el docente o los docentes generen espacios para la reflexión de su actuar dentro de las aulas.

Pese a que en la actualidad la mayoría de los discursos sobre la educación hacen énfasis sobre la importancia de lo colectivo, como un mecanismo de formación que tiene como base la diversidad para el aprender y la interacción como cualidad necesaria para la comprensión, es necesario reconocer que muy poco del trabajo colectivo lo realizan los docentes.

Antes bien, lo que se va institucionalizando dentro de los espacios universitarios, es la cultura de la competitividad, donde la obtención de puntos para concursar por los estímulos a la productividad va representando el día a día del trabajo docente, la asistencia a reuniones, la reformulación de programas, la presentación de productos de investigación, la difusión de las actividades de indagación, o la propia producción de artículos académicos, representa en la vida cotidiana de la universidad más un sentido de competir y de subsanar lo que no llega en el salario, que un sentido de construcción colectiva del conocimiento, en todas sus acepciones.

Ingresar a las aulas de los docentes y escuchar los cuestionamientos que se hacen a la educación, al sistema, a la necesidad de generar propuestas críticas y de transformación no solo en lo escolar sino en la familia o en las comunidades donde habitan los estudiantes, puede ser un elemento de lo que denominamos la retórica cultural de lo escolar, la cual se encuentra deshabitada de acciones concretas que acompañen los procesos de transformación que tanto se citan dentro de las aulas.

Plantear la importancia de la construcción social de los procesos representacionales de la realidad implica que es bajo esos procesos que se construyen y recrean las interacciones sociales y no a la inversa, dar por sentado lo social como representación que guía las actividades, los significados y los sentidos de los sujetos representa la necesidad de trabajar en la re-significación de dichas representaciones, de tal suerte que ello genere formas alternas y diversificadas de las interacciones tradicionales dentro de las instituciones educativas.

En trabajos previos (Rodríguez, de Diego, Jurado, y Sánchez, (2009); Sánchez, (2006); Sánchez y Urteaga, (2003); Sánchez y col., (2009); Sánchez y Rodríguez, (2011)), hemos dado cuenta del papel tan importante de la cultura –lo simbólico-, la forma en que los sujetos van tejiendo las relaciones e interacciones sociales, ajustando sus intenciones y recreando sus representaciones en el sentido mismo que les pauta el contexto como un primer elemento señalizador-guía de lo que sucede y debe suceder en el espacio en cuestión.

Desde estas premisas lo que vamos identificando dentro de los escenarios universitarios es una construcción representacional de homogeneidad en referencia a los colegas docentes que en el día a día realizan actividades de formación, difusión, gestión y divulgación del conocimiento. Representación que como hemos señalado dará pauta para los procesos de intercambio y relación social. A la par que acotará formas y alcances del propio conocimiento y su gestión.

La homogeneidad representacional, implica que, si bien puedo tener conocimiento del perfil académico de mi colega en cuestión, lo invisibilizó en el hacer diario, dejando de lado el potencial formativo que el otro contiene, y que esta misma acotación, restringe el despliegue de sus potencialidades.

Es importante aclarar que el planteamiento de invisibilización, no hace referencia a un comportamiento intencional o no del sujeto en cuestión, sino a los procesos representacionales, dados por los contextos donde los sujetos se desarrollan. Es decir, los contextos escolares son tan fuertes que borran la particularidad, en este caso, la profesionalidad del actor, para jerarquizarla sobre la categoría canónica del escenario, es decir, la categoría de docente.

Necesario se torna señalar que el dato empírico donde se dan este tipo de relaciones está acotado a contextos y situacionalidades específicas, más su señalización nos permite identificar elementos base sobre el papel del contexto y la cultura en el actuar relacional y conceptual de –en este caso- los académicos de una institución dada.

Los contextos, las situacionalidades, los académicos y las actividades.

La forma común que tenemos de nombrar estas diversas relaciones, se encuentra mediada por modelos del sentido común, así decimos que “el contexto, las situaciones y los sujetos se relacionan unos a otros, de manera diversa y continúa, generando cambios y transformaciones entre cada uno de estos tres elementos”, se observa que la aseveración es en demasía amplia y carece de una problematización conceptual que nos permita comprender el dinamismo de estas diversas interactividades y que se eviten escotomas culturales (Sacks 1995). Trataremos de ir desglosando cada uno de los elementos por ahora señalados.

El contexto

Lo que presentamos se desarrolla en una Universidad Pública encargada de profesionalizar profesores en un sentido amplio. Por ende, las actividades que se realizan en la misma se encuentran acotadas por el concepto de educación, los académicos que en ella trabajan, independientemente de su formación profesional se dedican a realizar las diversas tareas institucionales.

Las situacionalidades

Lo que se presenta es la trastienda de la organización de los docentes, entorno a un diplomado sobre violencia escolar.

1. Participan en el primer módulo siete académicos.
2. La formación profesional de los académicos es diversa.

Tabla 1. El equipo docente	
Formación profesional	Años frente a grupo
Maestro en Planeación territorial	Educación Superior 8 años
Maestría en Psicología	Educación Superior 28 años
Maestría Sociología	Educación Superior 17 años
Maestría en Investigación educativa (educadora)	Educación Básica 17 años Educación Superior 12 años
Doctorado en Psicología	Educación Superior 19 años
Doctorado en Psicología	Educación Superior 22 años
Maestría en Sociología	Educación Superior 5 años

Tabla 1. Elaboración propia. Fuente datos proporcionados por los docentes a cargo del diplomado.

Cabe mencionar que los tres psicólogos tienen diferente formación (Clínica, Educativa y Neuro-educativa).

3. Las escuelas de formación de los académicos son:
 - a. Dos de la Universidad Autónoma Metropolitana.
 - b. Uno egresado del Instituto Mora.
 - c. Una egresada del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV).
 - d. Tres egresados de la UNAM.
4. El promedio de edad de los 7 académicos es de 45 años.

Un vínculo que observamos a la hora del recuento, es que la edad de las educadoras a las que se les imparte el diplomado está entre estos rangos de edad, motivo por el cual las experiencias de vida y el diálogo que se establece en las sesiones parte de lugares comunes y con ello se favorece la comunicación y el intercambio.

5. La experiencia en la docencia a nivel universitario es diversa, va de los cinco a los 25 años.
6. El tiempo de trabajo en la institución es variable, pues solo una profesora tiene 25 años

de pertenencia y los demás profesores van de 10 a 2 años.

7. La mayoría de los profesores ya han participado en experiencias de actividad en aula con otros docentes.

Metodología de trabajo y actividades

El diplomado se realiza los días sábados con la participación de los siete académicos. Es preciso aclarar que antes de las sesiones sabatinas, existía una sesión de diseño y una de aplicación con los docentes. El Esquema 1 muestra la estructura de la planeación metodológica del diplomado.

Se destaca que el curso inicia por la tarde, después de que las alumnas que asisten al mismo, han concluido una jornada de actividades escolares que va de las 8:00 de la mañana a las 14:30.

Antes de que todas las alumnas y docentes lleguen al aula, los que han terminado primero sus clases preparan bocadillos para consumirlos al inicio de la sesión. Actividad que organizan para contribuir con lo que se consumirá a lo largo de la jornada (agua, tortas, gelatina, refrescos, etc.). Es necesario señalar que esta actividad tiene intencionalidades de continuidad, socialización y construcción relacional empática, tal y como señala Cyrulnik (2002), en el compartir los alimentos compartimos una parte de nosotros mismos, a la par diríamos nosotros que logramos que las sesiones del diplomado no se fragmenten y que las alumnas construyan imaginarios permanentes del mismo a través de dar y mantener la continuidad en la organización de los alimentos.

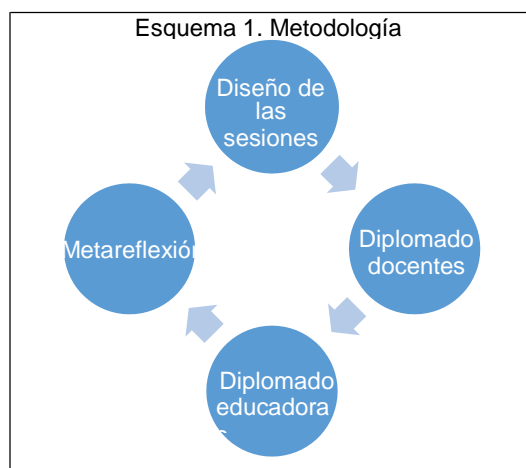


Gráfico 1. Metodología del diplomado. Elaboración propia.

En este sentido el desarrollo de las actividades del diplomado se caracteriza por tener tres momentos:

1. Empatía relacional
 2. Reconstrucción y avance conceptual 3.- Trabajo experiencial
- a. En algunas ocasiones se regresa a plenaria para la reconstrucción empírico- conceptual.

Una vez terminada la sesión con las alumnas los docentes trabajan en las siguientes actividades:

1.- Procesos de meta-reflexión

Cada uno de los siete profesores manifestaba sus “sentires y pareceres” sobre lo que había sucedido a lo largo de la sesión con las alumnas, ello podría ir desde la organización para la comida, los procedimientos para la realización de la actividad, la sensación que le produjo una u otra participación, así como la reflexión de los aspectos conceptuales que le parecieron relevantes. Toda la sesión se grababa y se realizaba una relatoría de lo que ahí acontecía.

La actividad de los docentes representaba un proceso metacognitivo de “bote pronto”, con la intencionalidad central de generar una escucha activa que permitiera “macerar” sentires y pensares, para colocarlos en el proceso de planeación.

2.- Proceso de planeación

Una o dos veces a la semana el equipo de docentes se reunía para hacer la planeación de la siguiente sesión con las alumnas.

En la reunión de planeación se discutían los sentires y pensares, lo escuchado y lo escrito plasmado en la relatoría, y se presentaban las diversas propuestas sobre cómo debería de realizarse la sesión próxima, tomado en cuenta tanto elementos conceptuales como materiales didácticos para el desarrollo adecuado de las actividades, también se definía quién organizaba lo referente a los procesos de empatía relacional vehiculados a través de la organización de los alimentos.

3.- El diplomado de los docentes

Después de planear las actividades y antes de llevar a cabo las sesiones con las estudiantes, se realizan reuniones donde los mismos docentes cursan el diplomado.

Las construcciones relacionales de estas sesiones las podemos señalar en tres aspectos:

- a) Experimentación vivencial del diplomado. Confrontarnos como docentes a las mismas actividades que llevaríamos a cabo con las educadoras implicó el despojo y cuestionamiento del tradicional rol docente que cumple con una serie de acciones educativas desde un lugar cargado de verticalidad.
- b) La confrontación con nosotros mismos a través de la escritura autobiografía, significó reconocer-se. Tarea que se complicó aún más al tener que compartir quiénes somos con otros.
- c) Tratar la violencia desde la propia historia y no cómo un contenido curricular más.

Reconocer en nuestras narrativas autobiográficas eventos que identificábamos como situaciones violentas nos permitió reconstrucciones y significaciones nuevas, ello nos permitió posicionarse frente al tema de la violencia desde otra perspectiva.

Este reconocimiento, nos confrontó con el hecho de haber sufrido o ejercido la violencia en un momento u otro de vida, además de recolocarnos como acompañantes de las educadoras y que comprendemos que sus historias pueden equipararse a las nuestras (Sanz, 1995).

Reflexión y evaluación de las actividades realizadas

La evaluación grupal de las actividades después de haberlas aplicado y llevado a cabo nosotros con nosotros mismos, permitió de primera instancia tomar decisiones sobre qué se quedaba y qué salía de la planeación para ser presentado el día sábado con nuestras alumnas del “otro” diplomado.

Lo importante no radicaba en esta actividad que permitía la toma de decisiones. Lo fundamental se tejía entre los propios docentes; rutas de reconocimiento, miradas de sorpresa y

complicidad, lecturas de épocas y vivencias compartidas –con las alumnas y con nosotros mismos, sentires que se fueron colectivizando, que se fueron convirtiendo en comunales, y que permitían dar los primeros pasos en formas más profundas del quehacer docente.

Los primeros resultados (las preguntas).

Dos preguntas nos haremos en espera de poder contestarlas o al menos que las mismas nos lleven a otras preguntas:

1. ¿Qué escribe un sociólogo -o dos-, un psicólogo -o tres, dos mujeres y un hombre-, una investigadora educativa, y un planificador territorial, cuando les solicitas su autobiografía escolar?
2. ¿Su autobiografía escolar tiene que ver con su actividad como docentes o más con su formación profesional, o tal vez nada tenga que ver con ello?

La vivencialidad a través de lo autobiográfico

En este apartado queremos hacer dos aclaraciones que nos permitan avanzar en la comprensión de los procesos de construcción sobre lo escolar que han desarrollado los docentes participantes en el primer módulo del diplomado y si existen matices referidos o atravesados por su formación profesional.

Aclaración 1: Sobre la vivencialidad. Recuperamos el concepto de *perezhivanie* (Vygotski, 1991) en un sentido de referencialidad que permita identificar la unidad de la conciencia a través de un instrumento de la cultura que es la autobiografía.

No somos ajenos al debate que priva en la actualidad sobre dicho concepto (Cole y Gajdamschko, 2016; Veresov, N. 2017), por lo que retomaremos lo referente a lo que se ha denominado la vivencialidad donde diría Antonio Damasio (2000), razón y emoción son una sola situación.

Aclaración 2: Sobre la autobiografía. Lo autobiográfico desde nuestra perspectiva, representa

siempre una reconstrucción desde el presente, más que una representación del pasado (Bruner, 1985), lo que implica que, desde la escritura de los docentes, se encuentra la posibilidad de reconocer su propia identificación con la formación profesional.

En adelante presentaremos una serie de fragmentos que nos permitan construir una coreografía al final, para la coherencia y el sentido de la argumentación. Necesario es señalar que nos interesa destacar los elementos escolares -que dentro de su autobiografía-, los docentes señalan como relevantes, de tal suerte que nos ayuden a construir sentidos desde lo que les significa el presente con respecto a las situaciones del pasado.

Fragmentos narrativos

La recopilación de las narrativas biográficas docentes no solo es un ejercicio casi catártico para compartir con otros los eventos que se reconstruyen desde la memoria, sino que en esencia son un ejercicio de resignificación del presente tomando como argumento al pasado mismo. La selección de estos pequeños fragmentos nos permite compartir imágenes de la vivencialidad (perezhivanie), de los docentes en una actividad formativa, donde se transgrede lo canónico para generar procesos de construcción comunal.

Se presentan los fragmentos de tres de los docentes que participaron en el diplomado, las formaciones profesionales se omiten, pues dentro del análisis se identifican elementos que nos permiten prescindir de dichas especificaciones.

Se señalan formas vivenciales que comparten los docentes, así como las breves diferencias en lo autobiográfico. La elección de los fragmentos se realizó teniendo como criterio la reconstrucción de lo escolar.

Docente 1

“La escuela nunca me gusto” (Vivencia 1. La escuela: un lugar no grato). “Al preescolar no asistí y estuve en cuatro primarias” (Vivencia 2. La escuela: territorio ausente).

“En sexto de primaria dejé de asistir como a mediados de curso y de todas maneras aprobé” (Vivencia 3. La escuela: Los sinsentidos de lo cultural). “Los juegos en el salón cuando no había profesor consistían en pelear” (Vivencia 4. La escuela: Lo cotidiano del ser).

“En la secundaria todo fue terrible me aislé, no sabía cómo hacer amigos” (Vivencia 4. Lo cotidiano del ser).

“No fui a la fiesta de culminación de primaria y no iría a la de la secundaria, preparatoria y universidad. Me volví casi un ermitaño” (Vivencia 4. Lo cotidiano del ser).

“Las vueltas que da la vida, esos que pregonaban que yo no terminaría ni la secundaria no continuaron sus estudios universitarios y yo y el más flojo sí” (Vivencia 4. Lo cotidiano del ser).

“La universidad fue la mejor etapa de mi vida escolar, pese a que llegué con una formación previa deficiente me esforcé por tratar de ser el mejor de mi generación y lo logré. Deje de ser una sombra y fui participe de la vida universitaria” (Vivencia 4. Lo cotidiano del ser).

Docente 2

“Aprendí desde temprano que el no hacer ruido y desaparecer era una forma de sobrevivencia” (Vivencia 4. Lo cotidiano del ser).

“Siempre cambiamos de lugar, pero inscribirme a la escuela del lugar donde nos encontrábamos no representaba problema para mi madre, pues provenimos de una familia de profesores” (Vivencia 2. La escuela: territorio ausente).

“Eso me permitía salir y entrar a la escuela pública al inicio, a mitad del ciclo. Obviamente, no tenía amigos de fijo” (Vivencia 4. Lo cotidiano del ser).

“La escuela era un lugar inhóspito, se burlaban de mi físico, de mi nombre, de todo” (Vivencia 4. Lo cotidiano del ser).

Docente 3

“El llegar a la escuela nunca fue grato para mí. Tan solo estar en la puerta del colegio, era motivo para sentir vértigo en el estómago. La chicharra al sonar era el significado

de empezar el “Viacrucis”. **(Vivencia 1. La escuela: un lugar no grato).**

“La maestra nos sentaba en orden de promedio. Así que yo siempre ocupaba los últimos lugares en el salón. Esos lugares estaban destinados para los flojos, los burros, los tontos” **(Vivencia 5. La escuela: Los sentidos de lo cultural).** “El pasar desapercibido para poder hacer lo que quisieras, dibujar, leer, comics, jugar con los insipientes aparatos electrónicos de la época, etc.” **(Vivencia 4. Lo cotidiano del ser).**

“Nunca fui sobresaliente. Siempre pasé desapercibido (y hasta cierto punto a mí me gustaba no figurar entre la comunidad. Nunca me sentí uno de ellos)” **(Vivencia 2. La escuela: territorio ausente).**

“A la salida del colegio los niños degustaban con sus padres toda serie de fritangas y alimentos de comerciantes que se ponían por toda la fachada de la escuela. Yo miraba a mi madre como queriéndole decir “perdóname mamá, lo que pasa es que no me gusta la escuela”. Nunca se lo dije” **(Vivencia 2. La escuela: territorio ausente).**

“No recuerdo cómo, pero para cuando yo estaba en tercero de secundaria ya tenía a mi grupo de seguidores. “El chino cazuelas y Juan Carlos” me hacían mis tareas y “Oswaldo” robaba tortas y dinero por mí” **(Vivencia 4. Lo cotidiano del ser).**

“La preparatoria y la universidad creo son relatos para otro espacio o para una segunda parte. Pues creo es ahí donde el gusto por estudiar y el conocimiento afloraron en mí. Y, sobre todo, que en esta etapa de mi formación me di cuenta que en realidad no era tan idiota como me lo hicieron creer algunas profesoras y profesores” **(Vivencia 4. Lo cotidiano del ser).**

Los docentes parecen compartir cinco **vivencias** base en lo referente a su experiencia escolar:

- 1.- La escuela: un lugar no grato.
- 2.- La escuela: territorio ausente.
- 3.- La escuela: los sinsentidos de lo cultural.

- 4- La escuela: lo cotidiano del ser.
- 5- La escuela: los sentidos de lo cultural.

Destaca no por su abundancia sino por la intencionalidad contextual y narrativa la vivencia que hemos denominado “lo cotidiano del ser”, la misma nos parece relevante, pues da cuenta de la necesidad de reconocer el papel constructor de la personalidad que representa la vida cotidiana en los escenarios educativos.

A modo de conclusión: reflexiones y puntos de discusión sobre lo “interpretado”

La escritura de este documento nos permitió identificar el potencial que las propuestas de indagación colectiva tienen al permitir una gestión de la práctica docente de manera diferente o diferenciada, la transformación del quehacer en el aula es indudablemente enriquecida cuando compartes lo que piensas con otros, que permiten la reinención de quiénes somos y lo que pensamos y hacemos; el profesor rompe su anquilosada rutina, no solo en la fase del diseño y la implementación del diplomado. La amalgama de experiencias de formación disciplinaria, la diversidad de aristas de cada una de las construcciones profesionales docentes se suma en una especie de caleidoscopio que la polifonía conforma, pero que se presenta acotado por el contexto donde se escenifican las acciones docentes, y donde las aristas profesionales, se difuminan en la mirada de lo colectivo, aunque desde la construcción de lo personal/individual lo formativo profesional sea eje guía de los sentires y actuares cotidianos.

En los siguientes trabajos de indagación tendremos que enfocarnos en la vivencialidad (perezvivanie) pues sobresale dentro de los datos presentados la construcción del ser en las actividades de la vida escolar, más la conciencia que de ello emerge por parte de los docentes y que se representaría en las acciones no solo del diplomado sino de su actividad permanente en la formación de las profesoras-alumnas, aún no es evidente, o no identificamos con claridad un reconocimiento de su historia escolar con un sentido en la actuación relacional con las alumnas.

Agregar a la complejidad del aula esta suma de miradas y voces no resultó fácil, habrá que considerar que además de las diversas formaciones profesionales existe una jerarquía que es un tanto no explícito, los años de experiencia docente como cúmulo de escalones donde algunos miran

desde arriba a los que apenas inician. Librar las barreras jerárquicas, la necesidad de no mostrarse ante los otros y la falta de costumbre de no ser la única voz en el aula, genera otros modos de relación que consideramos urgentes continuar ensayando en beneficio propio y del más importante motivo de nuestra acción docente: la formación de nuestros estudiantes.

Referencias

- Bruner, J. (1985). *En busca de la mente. Ensayo de autobiografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Barcelona: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, Vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cole, M., y Gajdamschko, N. (2016). The Growing Pervasiveness of *Perezhivanie*, Mind, Culture, and Activity, 23:4, 271, DOI: [10.1080/10749039.2016.1201515](https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1201515)
- Cyrułnik, B. (2002). *El encantamiento del mundo*. Barcelona: Gedisa. Porlán, R., Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. España.
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Rodríguez, F., de Diego, M., Jurado, C. y Sánchez, J. M. (2009). *Programa de Escenarios Formativos: acercamiento a la formación profesional del psicólogo*. Ponencia presentada en el XXXII Congreso Interamericano de Psicología, Guatemala, Guatemala. Sacks, O. (1995). Escotoma: una historia de olvido y desprecio científico. En R. Silvers (Ed.), *Historias de la ciencia y el olvido* (pp. 13-61). Madrid: Siruela.
- Sanz, F. (1995). *Los vínculos amorosos: amar desde la identidad en la terapia de reencuentro*. Madrid. Kairós.
- Sánchez, J. M. (2006). *Resignificando la cultura educativa en una Comunidad del Aprendizaje*. Tesis para la obtención del título de Maestro en Psicología Educativa y del Desarrollo, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Sánchez, J. M. y Urteaga, E. (2003). *La Doble Vida del Aula: Co-construcción de Significados Docente-Alumno y Procesos Formativos en la Investigación*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, en la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Sánchez, J. M., Rodríguez, F., de Diego, M., Jurado, C. y Aguirre, E. V. (2009). *Resignificando la cultura escolar de un escenario universitario: Modelo de intervención e investigación educativa "Andamios Curriculares"*. Ponencia presentada en el XXXII Congreso Interamericano de Psicología, Guatemala, Guatemala.

Sánchez, J. M. y Rodríguez, F. (Comps.) (2011). Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una Nueva Cultura de la Formación Universitaria. México: UNAM.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Veresov, N. (2017). Emociones, perezhivanie y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotsky, en Moro y Muller (2017) (dir.). *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico*. Madrid: Machadolibros.

Veresov, N., y Fler, M. (2016). Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development, Mind, Culture, and Activity, DOI: [10.1080/10749039.2016.1186198](https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198)

CAPITULO 7. Competencias socio-emocionales y autovaloración en adolescentes víctimas de *bullying*: datos para un abordaje transdisciplinario

*Sandra Carina Fulquez Castro
Luis Fernando García Hernández
Joaquín Vázquez García
Jorge Eduardo Martínez Iñiguez*

Introducción

Las intervenciones de las distintas situaciones sociales, ya sea en el sentido de mejora de una experiencia o circunstancia, así como la atención de problemas, necesitan el abordaje de distintas disciplinas que trabajen conjuntamente en la atención para la prevención, disminución o mejora. De esta forma, se habla de una práctica transdisciplinar en la intervención de problemáticas sociales, ya que éstas pueden ser multicausales, resultando necesario el abordaje de forma integral, no únicamente de una disciplina. Así la práctica transdisciplinar se concibe según Davies (2007) como la compartición de roles a lo largo de los límites de las disciplinas, para que la comunicación y la cooperación logren sus máximos potenciales entre los distintos miembros de los equipos disciplinares.

Por ejemplo, si en un centro educativo un grupo de escolares participan en un evento de agresión entre compañeros –bullying- entonces no sólo la institución donde acaeció el problema debe dar respuesta e intervenir, sino también la familia y otros profesionales externos, como por ejemplo psicólogos, dependiendo de la clase y gravedad de la situación incluso las dependencias policiales, así como médicos, enfermeros y fisioterapeutas. Aun siendo el problema abordado por la escuela, en ella participan no sólo los docentes, sino otros agentes sociales como el psicólogo escolar, el psicopedagogo, el trabajador social, entre otros. E incluso, si el problema es recurrente y no exclusivo de una zona, es posible que se generen acciones sociales y cambios en políticas educativas, públicas o de cualquier otra índole, e incluso cambios en las leyes. Así, en ciertos países desde hace unos años se ha introducido la figura del mediador escolar, se modificaron las leyes para poder enjuiciar a pre-adolescentes o adolescentes que cometían crímenes y se hicieron modificaciones en las políticas educativas para responder de una forma más pertinente a las necesidades de la educación actual.

De esta forma, una situación problemática acontecida en un centro educativo no sólo debe atenderse por el equipo de docentes y otros profesionales que trabajen en la institución, sino que los

sujetos participantes deben de recibir atención procedente del personal de la escuela, de la propia familia e incluso de personal de salud.

En el presente capítulo se presenta una investigación sobre una problemática que no es novedosa, pero sí está en aumento su número de apariciones, así como la gravedad de las acciones que provocan su denominación. Es el fenómeno de las agresiones entre compañeros, hecho que siempre se ha presentado en las instituciones como una respuesta del ineficiente manejo tanto de sentimientos de superioridad enmascarados por una deficiente autoestima, falsa competitividad o estrategias inadecuadas de resolución de conflictos. Este hecho se presenta en diversos entornos, recibiendo distintos nombres en función de su contexto de aparición, por ejemplo, si es en la escuela se llama bullying, en el contexto laboral se denomina moobing y en la familia, violencia intrafamiliar.

Considerando el contexto escolar, existen investigaciones (Byrne, Dooley, Fitzgerald y Dolphin, 2016; Ferrer, 2012; Rodríguez-Díaz y Mejía, 2012) dirigidas a describir el fenómeno de bullying y sus consecuencias, no abordando factores cognitivos-emocionales de víctimas ni agresores (Beltrán-Catalán, Zych y Ortega- Ruiz, 2015; Gómez-Rivero, 2015 y Valdés; Yáñez y Martínez, 2013).

Además, Coloroso (2004) afirma que existen diferencias psicológicas entre víctimas y agresores. Las víctimas se caracterizan por baja autoestima (Martxueta y Etxeberria, 2014, Garaigordobil, Martínez y Aliri, 2013; Garaigordobil, 2011; Kubiszewski et al., 2013 citado por Beltrán-Catalán, Zych & Ortega-Ruiz, 2015), bajo autoconcepto (Lucas, Pulido y Soibes, 2011; Torre, Cruz, Villa y Casanova, 2008) y menor inteligencia emocional (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

La mayoría de estudios que relacionan las competencias socioemocionales con el bullying se centran en agresores (Pelegrín y Garcés Los Fayos, 2008; Zimmerman, 2005), por lo que es conveniente no sólo investigar y dirigir acciones hacia las agresiones, sino también trabajar en la atención y prevención de las víctimas, y para ello es necesario aumentar el número de investigaciones que describan características psicológicas de los niños y adolescentes que sufren esas agresiones por parte de su grupo de iguales.

Aquí se presentan resultados de una investigación psicológica en el contexto educativo,

información que será de utilidad para generar propuestas de intervención transdisciplinaria.

Agresividad en la adolescencia

Los problemas sociales son diversos pero la mayoría responden a acciones violentas, manifestándose a través de conductas antisociales realizadas contra otros y también hacia uno mismo.

La conducta antisocial es conceptualizada como cualquier acto que va en contra de normas sociales (Fulquez, 2013) y diferentes autores (Mestre, Samper y Frías, 2010; Garaigordobil, 2004; Muñoz, Navas y Graña, 2005) manejan indistintamente términos de conducta disruptiva, antisocial y agresión.

Según Healey, Knapp y Farrington (2004) la conducta antisocial es un hecho común en el desarrollo del niño y del adolescente, por lo que ciertas acciones de ir en contra de lo establecido no es algo anormal, sino que es una situación que puede acontecer, y más característico en el inicio de la adolescencia. Aun así, esa conducta agresiva traspasa esa normalidad cuando implica herir física o psicológicamente de forma intencionada a alguien.

Cualquier conducta que finge desconocer o traspasa las normas sociales recibe el nombre de conducta antisocial. Para poder afirmar que una persona presenta un comportamiento antisocial es necesario valorar dos componentes, que son la frecuencia con la que realiza la acción y la intensidad con la cual la ejecuta (Fulquez, 2013). Esta idea tiene su fundamento en uno de los criterios del Manual de Diagnóstico de Salud Mental (DSM) según el cual para poder diagnosticar a un sujeto con un trastorno debe de cumplir con la realización de ciertas conductas de forma prolongada en el tiempo y delimitado por las distintas intensidades (por ejemplo, leve o moderada). Como resultado, se puede afirmar que un adolescente manifiesta conductas agresivas o que sólo se reduce a una acción de un determinado momento y en respuesta a unas características del contexto y que por tanto no presenta comportamiento antisocial, si se evalúa la frecuencia con la que realiza esa acción o conjunto de acciones y evaluando la intensidad. En síntesis, para afirmar que un ser humano es agresivo será necesario valorar la frecuencia en la que se expresen esas conductas y la intensidad manifestada.

Según Rovira (2000) las conductas disruptivas van desde la agresión verbal, física, material o escrita hasta la burla, exclusión e incluso el hecho de agarrar dinero.

Las conductas antisociales también pueden hacer referencia según Moreno (1997) a agresiones físicas, al acoso sexual en el ámbito escolar y al *bullying*.

Conceptualización del *bullying*

En la conducta antisocial escolar se pueden distinguir tres sucesos según Moreno (1997):

- Agresiones físicas: agresiones realizadas hacia otros individuos y a objetos de esos sujetos.
- Acoso o intimidación sexual: recibe este nombre cuando se traspasa lo permitido por la persona en lo relacionado a la dimensión sexual.
- Bullying: hace referencia al maltrato entre iguales, pudiéndose presentar en insultos, ridiculización, aislamiento social, poner apodos, entre otros.

El término de *bullying* es un concepto acuñado por Olweus (1998) para referirse al hostigamiento y a las conductas agresivas continuas e intencionadas que realiza un discente o grupo abusando de un poder real o ficticio en contra de otros. En este tipo de agresión, a diferencia de otros, no existe un estímulo que lo provoque, es decir, no es una conducta que surja como respuesta a alguna provocación o por sentimiento de amenaza.

Así el *bullying* se convierte en una forma de violencia mantenida -concepto de frecuencia mencionada en líneas anteriores- física y/o psicológica que inicia de un alumno o grupo en contra de otro u otros compañeros y que puede presentar distintos tipos de intensidades, desde la agresión verbal (insultos, rumores, calumnias, burlas, difamación, entre otros), la psicológica (amenazas, obligar a hacer algo en contra de su voluntad, ciberbullying...etc) hasta la agresión física (golpes, daño a propiedad, por ejemplo) y social (exclusión social). Sullivan, Cleary y Sullivan (2003) señalan que el acoso escolar puede ser físico o no físico y puede incluir daños materiales. Estos autores mencionan que hay principios básicos en el *bullying*, que son: a) es algo impredecible, que no corresponde con ningún patrón, b) acontece en cualquier institución educativa, c) no hace distinción de raza, de género

ni de clase social, d) mayor prevalencia en la primera adolescencia y e) consecuencias para toda la vida.

En estas acciones hay tres actores que participan, siendo el agresor, la víctima y el espectador.

En México, según una investigación realizada entre 2016 y 2017 en América Latina y España por la Asociación Bullying sin Fronteras, se halló que esta situación de violencia entre compañeros va en aumento, ya que 7 de cada 10 alumnos de primaria y secundaria reportan que ha sufrido algún acto de *bullying*.

Factores de riesgo en la víctima de *bullying*

Existen diversos elementos que pueden funcionar como factores de riesgo para ser víctima de bullying, características individuales, pero también señala Berger y Lisboa (2008) del contexto social.

Considerando al discente como un ente bio-psi-social los factores de riesgo deben considerarse desde tres elementos:

1.- Del propio alumno:

Existen déficit cognitivos, de personalidad, afectivos, conductuales y físicos, además de otras características como la edad y la relación con los padres. La edad es un factor de riesgo, ya que la mayor incidencia se da en los primeros años de la adolescencia, habiendo más incidencia a la edad de 13 años, y disminuyendo a partir de los 14 años (Peterson y Rigby, 1999 citado por Forlin y Chambers, 2003).

En los varones es frecuente que sean agresiones físicas y amenazas, y en cambio en las mujeres los rumores y el aislamiento social (Ferrel-Ortega, Cuan, Londoño y Ferrel-Ballestas, 2014) y según García-Maldonado, Martínez-Salazar, Saldívar-González, Sánchez-Nuncio, Martínez-Perales y Barrientos (2012) ser mujer es un factor de riesgo para el ciberbullying. Berger (2012) afirma que no

hay diferencia según el género. Joffre-Velázquez, García-Maldonado, Saldívar- González, Martínez-Perales, Lin-Ochoa, Quintanar-Martínez y Villasana-Guerra (2011) incluyen como factores de riesgo tener algún defecto físico, asumiendo que los factores de riesgo son diversos, incluyendo la clase de relación que tiene la víctima con sus padres, los cuales no demuestran empatía con sus hijos y creen que las agresiones son normales. En este sentido, Cerezo, Ruiz-Esteban, Sánchez- Lacasa y Areense (2018) indican que el clima familiar y el estilo de crianza es un factor de riesgo para ser víctima de bullying.

Asimismo, el estilo de afrontamiento frente a una situación estresante y la calidad de las relaciones interpersonales son factores de riesgo (Boxer, Golstein, Musher-Eizenman, Dubow y Heretick, 2005 citado por Berger, 2012).

Por otra parte, la autoestima que tenga el individuo será un elemento clave para responder a las agresiones, ya que poseer una escasa valoración positiva de sí mismo genera actitudes y comportamientos de inhibición frente a la agresión, así como el no tener herramientas para hacerse respetar.

2- Del centro escolar:

La ratio (número de alumnos por grupo), el grupo clase, los docentes, la gestión escolar, la evaluación, el método didáctico, entre otros. En este sentido, Cerezo (2006) señala que las agresiones se producen en el grupo de clase, estableciéndose diferentes roles y estatus entre sus miembros.

3- Ajenos a la escuela:

Padres, políticas educativas y sociedad. El estilo de crianza, las relaciones y sobretudo los vínculos que las figuras parentales establezcan con los adolescentes desde su temprana edad, van determinando cómo el sujeto se sitúa en relación a su contexto, es decir cómo cree que es percibido por los demás ya que esto genera un tipo de creencias y unos patrones de relación con el mundo, además de ir construyendo su autoconcepto e identidad.

En referencia a las políticas educativas, aún continúa siendo la base de la educación básica y media superior los cuatro pilares de Delors, en donde uno de estos es el aprender a convivir, el cual se relaciona directamente con el tipo de relación (agresiva, colaborativa, sumisa, etc) que los estudiantes establezcan entre sí. En este sentido, existen diferentes programas que van encaminados a la mediación escolar, principalmente en países europeos. En el caso de México en el nivel de secundaria existen acciones encaminadas a crear una cultura de la paz y trabajar aspectos actitudinales en la materia de tutoría, y estos conocimientos y prácticas están presentes en diferentes currículos de otros países. En este sentido, por ejemplo, en la etapa de secundaria en Argentina existe la asignatura de formación cívica y ética, en Perú se denomina educación para la ciudadanía, y así es posible seguir vislumbrando estos contenidos en otros sistemas educativos de distintos países. No existen en sí programas específicos de atención al bullying en las escuelas mexicanas.

La sociedad se caracteriza por estar en la era digital, por el gobernar de las tecnologías, y como resultado es necesario saber utilizarlas de forma adecuada y en pro del desarrollo del ser humano y su calidad de vida. Esto genera cambios en las formas de comunicación, ya que si hace años la forma de comunicación que predominaba era la presencial, ahora cada vez más domina la virtual, expresándose a través de diferentes apps y programas como Facebook, Twitter, y otras plataformas destinadas al trabajo o al sector educativo. Detrás de la pantalla el sujeto adquiere más valor y se empodera para utilizar ciertas palabras que probablemente no las diría en un mensaje cara a cara, aumentando así la probabilidad de agresión mediante las redes.

Consecuencias psicológicas del *bullying*

Las consecuencias de las agresiones son percibidas de forma diferente en función del rol que tenga la persona, estableciéndose así diferencias según sea la víctima, el agresor o la familia. Lugones y Ramirez (2017) afirman que la persona víctima de *bullying* puede manifestar conductas de ansiedad y somatizaciones (dolores del cuerpo y/o enfermedades), perturbando hasta en la edad adulta con afectación de ansiedad y depresión. También pueden presentar miedos, bajo rendimiento escolar, tartamudear, aislarse de los demás, tener conductas agresivas (golpear, insultar, contestar), cambios en la alimentación (comer en exceso o dejar de comer), tristeza sin motivo aparente, regresiones (enuresis o encopresis) entre otros (Elliot, 2008). Además, por la experiencia que hemos tenido en la

atención a las víctimas de *bullying*, hemos observado que presentan sobresaltos ante situaciones que antes eran respondidas con normalidad (hiperexcitación), depresión, estrés postraumático, insomnio, cambio en la percepción de la imagen de sí mismo afectando a su autoconcepto y autoestima, deserción escolar... etc.

Presentan baja autoestima, inseguridad, y además, según López-Hernández y Ovejero (2018) las víctimas perciben que el daño psicológico tiene repercusiones en la familia. Un elemento decisivo es la autoestima o valoración que hacen de sí mismo, ya que si el individuo no se considera que tiene cualidades o que los demás son mejores que él, ante una agresión puede considerar que la merece, sentirse culpable o percibir que no va a controlar la situación y que como resultado se siente incapaz de hacer frente a lo que acontece.

Afrontar el *bullying* desde la inteligencia emocional

Como se ha visto, el *bullying*, así como cualquier tipo de agresión, puede ser ejercida en todo individuo, pero tiene más probabilidad en personas que además de cumplir con ciertas características del contexto social y del centro escolar presentan factores de riesgo individuales, destacándose aquellos relacionados con elementos intrapersonales e interpersonales. Estos factores intrapersonales (como el autoconocimiento, la introspección, el autoconcepto, la autoconfianza, la independencia emocional, el respeto hacia uno mismo...) y los interpersonales (de relación con los demás como la sociabilidad, el liderazgo, resolución de conflictos con otros...) son áreas de la inteligencia emocional implicadas en la adaptación y el éxito social. Elípe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012) afirman que la inteligencia emocional es un recurso psicológico diferencial entre los estudiantes que están o no en situaciones de acoso escolar.

El fenómeno del *bullying* desencadena en la víctima desajuste emocional, así como identifica a los sujetos que no disponen de un estilo de afrontamiento adecuado, ya que si la agresión ocurre en una ocasión la persona debe de responder a esa situación, y si lo hace adecuadamente, aunque se vuelva a repetir en unas ocasiones más, el acto de agresión se extingue.

Ante este desequilibrio emocional que repercute en la dimensión bio-psico- social y

concretamente en el área psicológica en varios factores del individuo tanto en aspectos intrapersonales (autoconocimiento, asertividad, independencia emocional, autoconcepto), como interpersonales (empatía y habilidades sociales) y de adaptabilidad (solución de conflictos, flexibilidad cognitiva, tolerancia a la frustración y al estrés). Todos estos elementos mencionados del área psicológica pertenecen a las distintas subdimensiones de las competencias emocionales del modelo de Bar-on, definido por Bar-On (2000) como el conjunto de habilidades sociales y emocionales que determinan la comprensión de sí mismo y de los otros, la expresión emocional, las relaciones interpersonales y la adaptación.

Existen diferentes definiciones de inteligencia emocional, en las cuales unas hacen referencia a una serie de competencias o habilidades relacionadas con las emociones propias y las de los demás (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Roberts, Zeidner y Matthews, 2001, Goleman, 1995; Shapiro, 1997). En sí, la inteligencia emocional puede ser definida como el conjunto de habilidades y rasgos personales empleados para el procesamiento de la información afectiva y cómo se utiliza esos datos para el pensamiento y la conducta, tanto propia como la de los demás. Por ejemplo, si un adolescente es capaz de identificar ciertas conductas en la otra persona o grupo y de ser consciente de sus propias emociones y capacidades puede prever cómo actuará tanto el otro sujeto como él, siempre y cuando identifique las señales de “alarma” de su contexto inmediato. De esta forma, puede ir vislumbrando cuál será la mejor respuesta si se llega a encontrar en determinada situación, agresión o incluso si posee autoconfianza, adecuado estilo de afrontamiento o incluso una red social de apoyo (procedente de buenas relaciones sociales) tendrá óptimos mecanismos de protección, y esa situación de violencia no se incrementará ni la generalizará a otros ámbitos de su vida. Pero para poder actuar así o poder ir incrementando estas competencias es fundamental que la persona tenga una autoestima adecuada.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la autovaloración que el adolescente hace es relevante porque a partir de aquí, en la intervención, empiezan a considerarse valiosos y a empoderarse, con el resultado de que comienzan a seguir las nuevas pautas de conducta que se les enseña en sesión individual o grupal y las implementan en las situaciones de la vida cotidiana. Las competencias relacionadas con el autoconocimiento, con la identificación y comprensión de las emociones propias y ajenas, así como la regulación –implicando procesos de adaptación y modificación tanto de conductas como de pensamientos- se adquieren y desarrollan en el proceso de

interacción social, pero para esto es necesario primero empoderar a la persona a través de la autovaloración positiva.

Metodología

Muestra:

La muestra inicial estuvo formada por 1714 adolescentes pertenecientes a 12 centros educativos públicos de 11 poblaciones del Valle de Mexicali (Baja California, México), siendo 10 instituciones de nivel secundaria y 2 de preparatoria (participando los primeros dos semestres).

Se seleccionó por muestreo aleatorio simple al 50% de alumnos de cada grupo y como criterio de selección para identificar a víctimas se utilizó el test Bull-S, forma A. Según resultados de este instrumento la muestra final participante fue de 357 adolescentes víctimas de bullying, siendo el 69% hombres y 31% mujeres, con mínima de 12 años y máxima de 16. La media de edad es de 14.2 con desviación típica de 1.6.

Material:

Se emplearon 4 instrumentos de autoinforme, dos de ellos evaluaron aspectos relacionados con el bullying, uno de inteligencia emocional y otro de valoración de la autoestima.

El Bull-S forma A realiza una evaluación socio-afectiva del bullying y se compone de 15 reactivos agrupados en 3 dimensiones: a) variables sobre la posición social y de la estructura socio-afectiva, b) variables agresión-victimización, que distingue perfiles de agresor y víctima y c) variables situacionales y afectivas. La fiabilidad es de .68.

Otro test utilizado fue el Autotest Cisneros, formado por 50 reactivos distribuidos en 8 dimensiones relativas a la agresión entre iguales: a) desprecio- ridiculización, b) coacción, c) restricción comunicación, d) agresiones, e) intimidación-amenazas, f) exclusión-bloqueo social, g) hostigamiento verbal y h) robos, e un índice global de acoso. La fiabilidad del instrumento es de .96 y

al emplearlo en la población mexicana el alfa de Cronbach fue de .91.

Para obtener información de las competencias socioemocionales se utilizó el Emotional Intelligence Inventory: Young Version (EQ-I:YV) de Bar-On, empleándose la versión adaptada y validada al español por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012). Consta de 60 reactivos con respuesta tipo likert y los ítems se agrupan en 5 dimensiones: a) intrapersonal, b) interpersonal, c) manejo del estrés, d) adaptabilidad y e) estado de ánimo y con puntuación total de coeficiente emocional. Los índices de fiabilidad oscilan entre .63 a .80 en cada una de las dimensiones.

El inventario de González Arriata (2001) informa sobre la percepción que tiene el adolescente sobre la autoestima en 21 reactivos con 3 opciones de respuesta. Las preguntas se agrupan en 6 factores: a) yo, b) familia, c) fracaso, d) trabajo intelectual, e) éxito y f) afectivo emocional. La fiabilidad es de .80

Procedimiento:

Se solicitó la colaboración a las instituciones educativas y todas respondieron a la participación después de explicarles el objetivo de la investigación. Se obtuvo el consentimiento informado y posteriormente se llevó a cabo la aplicación grupal de los instrumentos de evaluación. Para el análisis estadístico se utilizó el SPSS 21.0.

Resultados

Los adolescentes, sin distinción de agresores, víctimas o espectadores, perciben que la agresión entre los compañeros es un fenómeno habitual y constante ya que el 92.48 % indica que existe algún tipo de agresión en la escuela. Este dato no es similar a las conductas de agresión percibida por las víctimas, ya que el 68 % de ellos afirman que se produce algún tipo de violencia entre los compañeros. Del total de 1714 adolescentes el 20.82% (n=357) fueron identificadas como víctimas, tanto por ellas mismas como por los demás compañeros.

El 47.8% de los adolescentes identificados como víctimas informan que las agresiones entre

iguales se producen en la modalidad de maltrato físico y el 32.2% percibe que es por amenazas e insultos (desprecio y ridiculización), quedando en último lugar con 20% el rechazo. En referencia a la intensidad, la mayoría (78.6%) señala que es 1 o 2 veces por semana, mientras que el 17.5% ocurre todos los días, y el espacio del centro educativo en donde más ocurren las agresiones es informado por el 67 % de las víctimas dentro del salón de clase.

En referencia a la intensidad del acoso, el 46.10% percibe que es alto y muy alto (el 14.5% del total de víctimas), y de estos adolescentes el 65.6% obtiene puntuaciones que indica baja autoestima en las dimensiones de sí mismo individual (factor yo $X=12.3$ con desviación típica de 1.2), a las experiencias de fracaso o poco exitosas (factor fracaso $X= 6.5$ con desviación típica de .7), valoración de sí mismo en el ambiente escolar (factor trabajo intelectual $X= 10.9$ con desviación típica de 8).

Las víctimas mujeres reciben agresiones caracterizadas por desprecio, ridiculización y hostigamiento verbal, y en cambio los varones sufren el maltrato a través de golpes o amenazas.

Las conductas agresivas son diferentes según el género (U de Mann-Whitney de 745 con $p=.003$), en donde la agresión que perciben las víctimas mujeres se caracteriza por agresiones verbales como desprecio y ridiculización, hostigamiento verbal y en hombres el maltrato escolar más frecuente son las conductas de agresión como golpes o amenazas.

En referencia a la autoestima, la mayoría de los adolescentes (el 82.3%) presenta puntuaciones que corresponden a una autoestima baja, independientemente del género, sintiéndose con escasas capacidades, que no son valorados, inadecuados y fracasados. El 78 % de la muestra obtiene puntuaciones de 7 en la dimensión de yo, de 6 en fracaso, de 8 en fracaso, y de 4 en afectivo-emocional, lo que indica que se perciben a sí mismos de forma negativa, con un gran número de fracasos o experiencias poco exitosas y siente que no es valorado por los demás, ya que las personas significativas no se preocupan por él. Aun así, el 12.5% presentó autoestima alta en la dimensión de trabajo intelectual, obteniendo puntuaciones medias de 5, lo que indica que se perciben a sí mismos como buenos estudiantes e inteligentes, valorándose óptimamente en las tareas intelectuales que realiza en el ámbito escolar.

En referencia a las competencias socioemocionales que presentan las víctimas de *bullying* el 87.2% obtiene percentiles que oscilan del 10 al 30, indicando que presentan baja capacidad para tener control sobre aspectos de tranquilidad y hacer frente a situaciones estresantes, teniendo escasa capacidad para afrontar situaciones adversas. El 69.2% obtiene percentiles inferiores a 30 en la dimensión interpersonal, indicando así que perciben tener deficiente capacidad para establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias. Las víctimas también perciben menores competencias en el manejo del estrés y la adaptabilidad.

Con el objetivo de identificar la relación existente entre recibir agresiones y las competencias socioemocionales de quienes las recibían, se realizó un análisis de correlación y la dimensión de componentes intrapersonales (autoconocimiento, asertividad, auto consideración, auto actualización e independencia) indican que los adolescentes víctimas recibían altos desprecios y ridiculización ($r = .18$), agresiones ($r = .25$), intimidación y amenazas ($r = .20$) así como pocas acciones de robos ($r = -.22$) con $p < .005$.

Conclusión

Los resultados obtenidos demuestran que la violencia escolar en la zona Valle de Mexicali no es un hecho aislado, sino que más del 20% de la población es identificada como víctima tanto por ella mismo como por los demás, por lo que agresores y espectadores perciben y aceptan que existen hechos vinculados a relaciones sociales dañinas. Este dato coincide con Valadez (2008, citado por Joffre-Velázquez, García-Maldonado, Saldívar-González, Martínez-Perales, Lin- Ochoa, Quintanar—Martínez y Villasana-Guerra, 2011) ya que menciona que en México el 20.5% son víctimas de bullying y que el 60% de discentes en alguna ocasión en su vida ha sufrido algún tipo de agresión por algún compañero.

Las relaciones entre los iguales es un elemento fundamental en la adolescencia, por lo que cómo sea percibido y tratado el sujeto es una situación que tiene repercusiones en la esfera psicológica. En este sentido, los datos indican que la agresión tiene relación con las competencias intrapersonales, de tal forma que, si la persona mejora en competencias relacionados con el autoconocimiento, el asertividad, la independencia emocional, el manejo del estrés, entre otros – relativos a la dimensión

intrapersonal e interpersonal- como consecuencia tendrá herramientas para detener a las conductas agresivas ejercidas de los otros hacia sí mismo. Como resultado, trabajar los factores pertenecientes a la inteligencia emocional serían pertinentes como una estrategia para la prevención y atención a las víctimas de violencia, sin olvidar la valoración de sí mismo –autoestima- ya que ésta puede decirse que es la vértebra que sostiene a las competencias relacionadas a la inteligencia emocional, ya que si el individuo tiene una valoración negativa de sí mismo, ese autoconocimiento que posea no será adecuado, no sentirá que es una persona que merece respeto, no sentirá tener control sobre las situaciones y lo que le acontece, dejándose ir a la deriva, a la suerte de los demás. Esto se observa en la existencia de diferencias en la percepción de situaciones de violencia entre los escolares (el 92.48% de adolescentes frente al 68% de las víctimas), pudiéndose ser explicado por el concepto que tiene la víctima de sí misma, sintiéndose que merece ese tipo de maltrato o culpabilizándose.

Es necesario intervenir a través de la implementación de programas de prevención e intervención para la violencia escolar desde un abordaje integral en el cual se incluyan docentes, padres de familia, psicólogos, sociólogos y profesionales de la salud, entre otros.

Referencias

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from Emotional Quotient Inventory (EQ-I). En Reuven Bar-On & James D.A Parker (Eds.), *Handbook of emotional Intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beltrán-Catalan, M.; Zych, I. y Ortega-Ruiz, R. (2015). El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo, *Ansiedad y estrés*, 21 (2-3), 219-232. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/295547716>
- Berger, C. y Lisboa, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp.59-83). Santiago: Editorial Universitaria.
- Berger, C. (2012). Trayectorias de victimización escolar: características y factores de riesgo en adolescentes chilenos, *Universitas Psychologica*, 11 (1), 103-118. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000100009

- Byrne, H.; Dooley, B.; Fitzgerald, A. y Dolphin, L. (2016). Adolescents' definitions of bullying: the contribution of age, gender and experience of bullying, *European Journal of Psychology of Education*, 31 (3), 403-418. doi: [10.1007/s10212-015-0271-8](https://doi.org/10.1007/s10212-015-0271-8)
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares: El bullying estrategias de identificación y elementos para la intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 333-352. Recuperado de http://www.sinohacesnadasosparte.org/Download/spanish/02_BULLYING_EN_ESPANOL.pdf
- Cerezo, F.; Ruiz-Esteban, C.; Sánchez-Lacasa, C. y Areñe, J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education, *Psicothema*, 30 (1), 59-65. Doi: 10.7334/psicothema2016.360
- Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander*. New York, USA: Harper Colling.
- Davies, S. (2007). Team Around the Child: Working together in early childhood intervention. Wagga, NSW: Kurrajong Early Intervention Service. Recuperado de <http://www.kurrajongwaratah.org.au/Products.aspx>
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & del Rey, R. (2012). Inteligencia Emocional Percibida E Implicación en Diversos Tipos De Acoso Escolar. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 169-181. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235651986_Inteligencia_emocional_percibida_e_implicacion_en_diversos_tipos_de_acoso_escolar
- Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrándiz, C.; Hernández, R.; Bermejo, M.; Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-339. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.2814.
- Ferrer, A. (2012). Bullying: ¿violencia primaria o secundaria?, *Boletín científico Sapiens Research*, 2 (2), 18-23. Recuperado de file [http://Dialnet-Bullying-3973428%20\(1\).pdf](http://Dialnet-Bullying-3973428%20(1).pdf)
- Ferrel-Ortega, R.; Cuan, A.; Londoño, Z. y Ferrel-Ballestas (2014). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia, *Psicogente*, 18(33), 188-205. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.65>
- Forlin, C. y Chambers, D. (2003). Bullying and the inclusive school environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 28 (2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2003v28n2.2>
- Fulquez, S.C. (2013). La inteligencia emocional y las conductas antisociales en adolescentes. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- García-Maldonado, G.; Martínez-Salazar, G.; Saldívar-González, A.; Sánchez-Nuncio, R.; Martínez-Perales, G. y Barrientos, M. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional, *Boletín Médico del Hospital*

Infantil de México, 69 (6), 463-474. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2012/hi126g.pdf>

Garaigordobil, M (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16 (3), 429-435. Recuperado <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=3014>

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3014.pdf>

Garaigordobil, M., Martínez, V. y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1, 29-40. doi: 10.1989/ejihpe.v3i1.21

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores, *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.

Garaigordobil, M (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16 (3), 429-435. Recuperado <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=3014>

Goleman, D (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.

Gómez-Riveros, A. (2015). Aspectos cognitivo-emotivos en víctimas y agresores del bullying. *Revista de Investigaciones Universidad de Quindío*, 27 (1), 21-29. Recuperado de http://blade1.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/a3c6_21-29.pdf

González-Arratia, N (2001). *La autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*. Mexico: UAEM

Healey, A., Knapp, M., & Farrington, D. (2004) Adult labour market implications of antisocial behaviour in childhood and adolescence: findings from a UK longitudinal study.

Applied Economics, 36, 93-105. doi: 10.1080/0003684042000174001

Joffre-Velázquez, V.; García-Maldonado, G.; Saldívar-González, A.; Martínez-Perales, G.; Lin-Ochoa, D.; Quintanar-Martínez, S. y Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico Hospital Infantil México*, 68 (3), 193-202. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=19&sid=cec1a8ba-1520-2eddc0bb174a%40sessionmgr104> [4fd2-ab87-](#)

- López-Hernández, L. y Ovejero, M. (2018). Percepción de las consecuencias del bullying más allá de las aulas: una aproximación cuasicuantitativa. *Pensamiento educativo*, 55(1), 1-14. Recuperado de [file:///C:/Users/UABC/Downloads/1013-4237-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UABC/Downloads/1013-4237-3-PB%20(1).pdf)
- Lugones, M y Ramirez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 154-162. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v33n1/mgi14117.pdf>
- Lucas, B; Pulido, R. y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en educación primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251. Recuperado de www.psicothema.com/pdf/3878.pdf
- Sullivan, K.; Cleary, M. y Sullivan, G. (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Ceac: Barcelona.
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gays y bisexuales víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23-35. Recuperado http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/12980/pdf_33
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry* 60, 197–215. Doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mestre, J; Samper, M y Frías, M (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=713>
- Moreno, J. (1997). Comportamiento antisocial en las escuelas españolas. Políticas y prácticas. *Educadores*, 184, 13-25. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie18a09.htm>
- Muñoz, J; Navas, E y Graña, J (2005). Factores psicológicos de riesgo y protección para la conducta antisocial en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 33(6) 366-373. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=19&sid=7cca2a78-3f6e-4bd6-aabe-775e4c20787d%40sessionmgr4009&hid=4106>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E.J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 5-20. Doi:10.30552/ejep. v1i1.1
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196–231. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12934681>

- Rodriguez-Díaz, A. y Mejía, Y. (2012). Bullying: un fenómeno por transformar. *Duazary*, 9 (1), 98-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4729420>
- Rovira, M. (2000). *El tratamiento de la agresividad en los centros educativos: propuesta de acción tutorial*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Torre, J., Cruz, M., Villa, M. y Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70. Doi: 10.30552/ejep.v1i2.9
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara: México.
- Sullivan, K.; Cleary, M. y Sullivan, G. (2003). Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo. Ceac: Barcelona.
- Valdés, A.; Yañez, A. y Martínez, E. (2013). Diferencias ente subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit*, 19 (2), 215-222. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Liberabit/2013/vol19/no2/7.pdf>
- Zimmerman, F. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 159(4), 384-388. Doi: 10.1001/archpedi.159.4.384

CAPITULO 8. Procesos de enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Baja California (Mexicali)

*Heidy Anhely Zúñiga Amaya
Hiram Félix Rosas*

Introducción

En este capítulo se recuperan distintas experiencias de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las aulas universitarias en las que se forman los historiadores. La información expuesta es resultado de un instrumento aplicado a estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Baja California (campus Mexicali). La base es un ejercicio cuantitativo que mide de manera puntual las actividades dentro y fuera del aula, todas orientadas al cumplimiento de los objetivos planteados en los programas de las respectivas asignaturas.

Enseñar Historia

Desempeñarse como docente de Historia exige un conjunto de conocimientos y habilidades acerca de la disciplina y los mecanismos adecuados para garantizar un aprendizaje significativo. Esto implica dominar el contenido y las estrategias didácticas pertinentes; es decir, el fondo y la forma, el mensaje y el medio. El profesor/a que domina los contenidos programáticos busca, además, romper con las formas tradicionales de enseñanza, mismas que han derivado en prácticas de memorización, carentes de un sentido crítico y práctico para el estudiante.

Enseñar Historia se vuelve todavía más complejo cuando se tiene como fin instruir a los futuros historiadores. Ante este compromiso, ¿Existe alguna teoría o modelo pedagógico ideal para formarlos? La Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) campus Mexicali, estructuró su plan de estudios en torno a la teoría constructivista. En palabras sencillas y de forma sintética, el constructivismo tiene como fundamento que el estudiante sea rector de su propio aprendizaje, que construya su conocimiento a través de estrategias de enseñanza sugeridas por el profesor. El docente asume un rol de guía y las actividades implementadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje se encaminan al descubrimiento individual de la conciencia y conocimiento histórico.

En este capítulo se reflexiona acerca de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en una licenciatura bajo los principios de la teoría constructivista. El punto de partida es un instrumento que recupera la percepción de los estudiantes de los distintos semestres del programa. Los resultados de carácter cuantitativo se integraron en gráficas que permiten visualizar la opinión estudiantil y sirven como plataforma para documentar el proceso de formación profesional de historiadores en la frontera mexicana.

Plan de estudios: entre el diseño y la aplicación

La Licenciatura en Historia es un programa educativo que se imparte en dos campus (Tijuana y Mexicali) de la UABC desde 1986 se integró a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la ciudad de Tijuana, en donde existían las licenciaturas en Filosofía, Lengua y Literatura Inglesas y Lengua y Literatura de Hispanoamérica. A partir de 2009 se ofrece como programa educativo a la Facultad de Ciencias Humanas, en el campus Mexicali. De manera ininterrumpida se ha mantenido en ambos campus como una alternativa académica que busca generar historiadores “sólidamente formados en el análisis integral de procesos y periodos históricos” (UABC, 2005, p. 6).

La operación del plan de estudios requiere estudiantes con conocimientos básicos de Ciencias Sociales y Humanidades, habilidades para la comunicación oral y escrita, así como para el análisis de información, y actitudes orientadas al trabajo colaborativo y el compromiso social. Con estos insumos se busca que la formación universitaria derive en historiadores profesionales “competentes para analizar el pasado y el devenir histórico mundial, nacional y regional de manera sistemática y equilibrada lo que le permite emitir opiniones que contribuyen a preservar los valores y la identidad social”. El programa docente contempla que los licenciados en Historia formados en Tijuana y Mexicali puedan desempeñarse laboralmente en los sectores público, privado y social, en el campo educativo y ejercer como capacitadores, consultores o asesores independientes (UABC, 2005, pp. 48-49).

Para el caso de Mexicali, nuestro objeto de análisis, la dinámica escolar, académica y administrativa de esta carrera universitaria, presenta particularidades que la hacen distinta al resto de la Licenciaturas en Historia del país. La estructura del plan de estudios se adaptó a un sistema semiescolarizado, lo que significa que las clases presenciales y obligatorias, se programan en una

carga académica organizada en dos días: viernes (16:00-22:00 horas) y sábados (7:00-14:00 horas). El resto de la semana se agendan asesorías en horarios flexibles, considerando que muchos de los estudiantes se desempeñan laboralmente en diversas áreas. En promedio, se tiene una carga semestral de seis asignaturas de dos horas cada una, distribuidas en los dos días con actividades presenciales.

Esta particularidad ha resultado en la implementación de específicas y determinadas estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación de los historiadores bajacalifornianos. Se han adaptado prácticas docentes, actividades escolares y experiencias de aprendizaje, en una modalidad en la que el semestre se programa en 17 sesiones de dos horas cada una por asignatura. Por esto, el capítulo recupera y analiza las particularidades de la formación de historiadores en el programa docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC.

Los ocho semestres que conforman el plan de estudios de la Licenciatura en Historia se dividen en tres grandes etapas de formación: básica, disciplinaria y profesional (véase tabla 1). La primera de ellas se integra por los dos primeros semestres y los contenidos programáticos de las unidades de aprendizaje fortalecen tópicos relacionados con la lectura, la redacción y metodología de la investigación; es decir, conocimientos básicos para el trabajo que requiere un futuro historiador.

La segunda etapa, llamada disciplinaria, es la más extensa, consta de cuatro semestres. En este lapso, los estudiantes se concentran en materias formativas de su campo disciplinar, mismas que buscan asegurar las competencias comunes de la profesión con aspectos teóricos e informativos. La etapa profesional corresponde a la acentuación de la carrera. Estos últimos dos semestres comprenden asignaturas encaminadas a los ejes profesionales, espacios educativos relacionados directamente con el campo de acción que contempla el plan de estudios: docencia, divulgación de investigación.

Licenciatura en Historia (UABC)	
Etapa Básica	
<i>Primer semestre</i>	<i>Segundo semestre</i>
Taller de lengua escrita	Taller de composición
Desarrollo de habilidades del pensamiento	Desafíos contemporáneos
Investigación documental	Tecnologías de la información

Desarrollo de habilidades de la lectura	Introducción a la historia
Estructura socioeconómica de México	Historia de la antigüedad
Fundamentación de comunicación y humanidades	Optativa
Etapa Disciplinaria	
Tercer semestre	Cuarto semestre
Teoría y método de historia regional	Historia regional del siglo XVI al XVIII
México prehispánico	México colonial
Teoría de la historia	Taller de investigación histórica
Historiografía novohispana y mexicana del siglo XIX	Historiografía de mexicana del siglo XX
Historia de la edad media	Historia de la edad moderna
Optativa	Optativa
Quinto semestre	Sexto semestre
Historia regional en el siglo XIX	Historia regional del siglo XX
México en el siglo XIX	México en el siglo XX
Métodos cuantitativos en historia	Métodos cualitativos en historia
Historiografía de la antigüedad a la ilustración	Historiografía de la época contemporánea
Historia mundial de fines del siglo XVIII a 1914	Historia mundial desde 1914 a la actualidad
Optativa	Optativa
Etapa Profesional	
Séptimo semestre	Octavo semestre
Relaciones México-Estados Unidos en el siglo XX	Taller de enseñanza de la historia
Didáctica de la historia	Seminario de aplicación del conocimiento histórico
Seminario de generación del conocimiento histórico	Taller de implementación de proyectos de gestión
Diseño de proyectos de gestión	Optativa
Optativa	Optativa

Etapas y asignaturas del plan de estudios 2006-2 de la Licenciatura en Historia de la UABC. Fuente: Plan de estudios 2006-2 de la Licenciatura en Historia.

Este programa opera en el marco del modelo educativo de la UABC, mismo que tiene como sustento filosófico y pedagógico el constructivismo de Jean Piaget, Lev Vigostky y David Ausubel. El referido documento plantea como eje central las actividades específicas destinadas a la formación de los estudiantes en los programas educativos que oferta la institución, incluyendo sus posgrados. El modelo sostiene que las funciones institucionales de gestión, docencia, servicios, vinculación, investigación y extensión de la cultura son los medios para desarrollar y aplicar las habilidades de todos los que participan en el proceso formativo de los estudiantes y por esto sugiere un trabajo colaborativo. Para garantizar el éxito anota que es fundamental el compromiso de todos los universitarios, así como la apropiación por parte de los académicos, quienes lo deberán replicar en cada una de las acciones educativas y prácticas formativas cotidianas (UABC, 2014).

Bajo esta perspectiva, se espera que la práctica docente como ejercicio diario en la UABC se sustente en la teoría constructivista, entendida como la “acción del alumno en la construcción de su conocimiento” (UABC, 2014, p. 42). Sin embargo, esa tarea implica el desarrollo de roles determinados en dos de sus protagonistas: docentes y estudiantes. Mabel Bellocchio (2010) concibe el constructivismo como un modelo pedagógico que promueve un aprendizaje activo centrado en el alumno. Las prácticas del llamado modelo “tradicional” son ajenas y distantes de este proceso de enseñanza y aprendizaje, pues el constructivismo apuesta por la aplicación de dinámicas de grupos en las que se descentraliza el rol del profesor y lo convierte en guía u orientador. Continuando con su planteamiento, la autora resalta la importancia de los conceptos previos para la construcción de los nuevos y sostiene que la producción y organización de nuestros conocimientos, con base en esquemas conceptuales, confieren significado a la experiencia.

Para la explicación y posterior análisis de la manera en que se trabaja la teoría constructivista en la universidad, nos enfocaremos en el caso de la Licenciatura en Historia (UABC-Mexicali). En nuestro estudio retomamos un instrumento 14 preguntas, aplicado por primera vez en 2009 en la Licenciatura en Historia de la Universidad de Sonora, y replicado con 56 estudiantes de cuatro distintos semestres (segundo, cuarto, sexto y octavo) durante el ciclo 2017-1, para acercarnos a la comprensión de la manera en que identifican las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas en su formación. El cuestionario explora, entre otros asuntos, la aplicación del modelo educativo de la institución y el plan de estudios, las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas por el profesorado y la percepción de los estudiantes (véase anexo).

Resultados: percepción de la enseñanza y el aprendizaje

La entrega oportuna de los programas de la licenciatura de cada asignatura, aspecto que para algunos podría resultar accesorio, es indispensable para generar la claridad necesaria acerca de la orientación de la materia en curso. En el caso de la Licenciatura en Historia de la UABC-Mexicali, 93% de los estudiantes refieren que, al iniciar el semestre, sus profesores explican los objetivos, contenido (unidades), estrategias de trabajo y mecanismos de evaluación. Esta información se concentra en un documento que sirve como guía general.

En cuanto a la relevancia del programa de la asignatura, 87% de los investigados lo consideran determinante para el aprendizaje. Las razones expuestas giran en torno a esa idea y, de manera textual, anotan que éste “proporciona información básica del curso” y permite “programar actividades de aprendizaje”, “avanzar en temáticas”, “crear una propia guía de estudios” y “avanzar de manera autónoma”. Esto es un asunto relevante por dos razones: 1) los estudiantes manifiestan actitudes coherentes con los objetivos del modelo curricular de la UABC, especialmente lo relacionado al rol activo que deben desarrollar, y 2) el esquema semiescolarizado del campus Mexicali exige actividades de aprendizaje que trasciendan los espacios formales y aprovechen el tiempo fuera del aula.

Para explorar qué pasa en el aula y aproximarnos a la identificación de los estilos y estrategias de enseñanza de los docentes que se encargan de formar historiadores profesionales, planteamos una pregunta de opción múltiple que busca recuperar la percepción de los estudiantes acerca de la principal característica de sus profesores al momento de impartir clases (véase anexo). La figura 1 muestra los resultados de los 56 cuestionarios, en donde destaca con 64% el estilo que nombramos “responsabilidad compartida”, formato que supone un docente que genera la información básica que funciona como plataforma para la participación activa del estudiante en actividades de aprendizaje cercanas al modelo curricular institucional. Los estudiantes señalan que esta forma de enseñar les permite: “aprender del tema y salir con un conocimiento de cómo llevar una clase”, “generar una discusión y conocer las diferentes perspectivas de ver las cosas” y “construir el conocimiento en el aula, mezclando y compartiendo las ideas”.

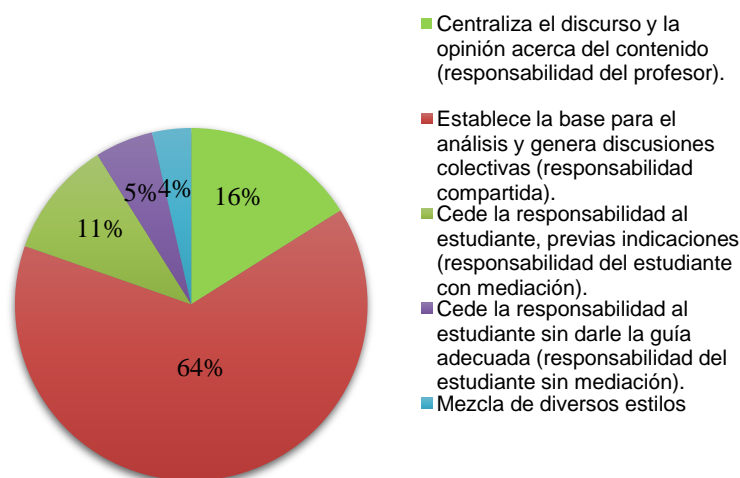


Figura 1.
Estilos de enseñanza de la Historia

Los estilos no deseados o incompatibles con la orientación didáctica de la Licenciatura en Historia son relativamente minoritarios, aunque la “responsabilidad del profesor” (16%) y la “responsabilidad del estudiante sin mediación” (5%) suman 21% de las respuestas (véase figura 1). Es importante observar esta situación porque se mueven entre un modelo tradicional y uno desregulado que difícilmente contribuirán al logro de los objetivos del plan de estudios. Los estudiantes que tienen una opinión positiva de estas estrategias indican que ayuda a aprender mejor porque sintetiza la información, “va directo al grano sobre el contenido” y es funcional.

En cuanto a los recursos didácticos, el pizarrón y el proyector se reportan como los elementos empleados con mayor frecuencia (88%) para comunicar contenido e instrucciones para las distintas actividades. La figura 2 muestra los materiales que contienen la información que sirve como base para la enseñanza de la Historia. Destacan los compendios de materiales (64%) que agrupan artículos, capítulos o apartados de libros y ponencias acerca de las temáticas analizadas en la asignatura. Lo anterior responde a la naturaleza del plan de estudios y la diversidad de los contenidos de las materias (véase tabla 1), situación que dificulta la existencia y uso de libros de texto que sean congruentes con los objetivos y temáticas de los espacios educativos.

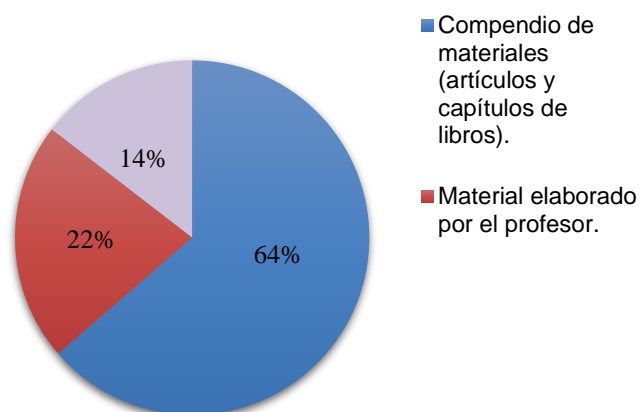


Figura 2.
Materiales didácticos (información)

En la Licenciatura en Historia de la UABC-Mexicali se trabaja con un estilo de enseñanza dominante y en sintonía con el modelo curricular institucional y con materiales adecuados y flexibles para actualizarse al ritmo de la generación de novedades historiográficas. Sin embargo, los estudiantes perciben que participan limitadamente en las distintas actividades de aprendizaje. Ante la

pregunta directa de lo que ocurre luego de que los docentes explican algún tema o plantean las bases para la discusión grupal, 71% de las respuestas indicaron que “participan a veces” y sólo 29% dijeron que sus intervenciones eran constantes. Éste es un asunto que merece futuros acercamientos, pues resulta contradictorio que en términos generales se manifiesten conformes con las formas de enseñanza y al mismo tiempo mantengan un rol poco activo.

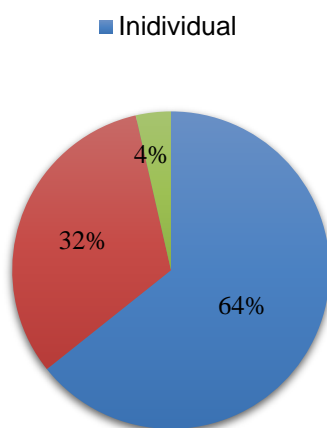


Figura 3.
Modalidades de trabajo de las actividades de enseñanza de la Historia

Quizá la ruta para explicar la anterior contradicción deba explorar las modalidades de trabajo que se pueden identificar en la figura 3. Según las respuestas de los estudiantes, los docentes priorizan actividades de carácter individual (64%), situación que podría ser un impedimento para promover el trabajo colaborativo y resolver (a través de la asesoría entre pares) las deficiencias que pudieran existir en algunos alumnos.



Figura 4.
Actividades para evaluación de conocimientos

Con un esquema predominantemente individual, que es como generalmente trabajan los historiadores (sobre todo en el área de investigación), la figura 4 exhibe las distintas actividades que se someten a evaluación para asignar calificaciones a los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UABC-Mexicali. Los reportes o trabajos finales por escrito (45%) se mencionaron como la tarea a la que se le asigna el mayor porcentaje. Luego de ésta, la participación oral (20%) es la segunda habilidad que se reconoce para asignar notas. Con un porcentaje similar, las exposiciones y exámenes escritos (13%) aparecen como el tercer criterio de evaluación más común. Al igual que en el resto de los programas docentes en México, esta institución privilegia la presentación de evidencias escritas relacionadas con la investigación. Desafortunadamente el trabajo con fuentes primarias es algo poco común y con poco valor en los criterios de calificación; habría que observar el impacto de estos esquemas de valoración en la generación de productos terminales (tesis y catálogos documentales) para la obtención del título.

Finalmente, al momento de solicitar recomendaciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura en Historia, los estudiantes externaron sugerencias en distintas direcciones. Éstas van desde aspectos estructurales que implicaban la modificación del plan de estudios hasta cuestiones operativas, relacionadas con la implementación del programa. A continuación, mencionamos las que se expusieron con mayor frecuencia: 1) ofrecer un sistema escolarizado (“tiempo completo”), 2) equilibrio entre cuestiones teóricas y prácticas (realizar trabajo de campo y visitar archivos), 3) mejorar la oferta de materias optativas, 4) equipar salones con proyectores y equipo de cómputo, y 5) tener clases más “didácticas” (“dinámicas”).

Notas para un balance preliminar

Un programa educativo en nivel superior siempre tiene áreas de oportunidad para mejorar. Son varios los mecanismos que nos permiten identificar los rumbos a fortalecer: las evaluaciones internas que como universidad nos requieren, los indicadores de los organismos acreditadores y las valoraciones que realizan los estudiantes cada semestre. Aunado a lo anterior, un ejercicio como el hoy presentado nos posibilita, a partir de los resultados, realizar acciones contundentes para beneficio en la formación de los futuros historiadores.

En ese sentido, con los datos recuperados con el instrumento aplicado y entendiendo que el asunto requiere acercamientos a profundidad, nos permitimos plantear cuatro aspectos que nos resultan pertinentes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- 1- Ofertar la licenciatura en sistema escolarizado, de tal forma que las clases se programen de lunes a viernes y no sólo los días que contempla el sistema semiescolarizado, viernes y sábado, esto dará como resultado más horas frente a grupo y por ende la oportunidad de generar mayores experiencias áulicas; 2) fomentar la participación de los estudiantes en proyectos de investigación con sus profesores, para fortalecer las herramientas teórico metodológicas y la experiencia en la investigación histórica; 3) generar espacios de divulgación de los trabajos de los estudiantes con el fin de familiarizarse con los requisitos de publicación, así como las críticas de pares y; 4) fomentar la capacitación y formación docente a los profesores para hacer más efectivas las estrategias de enseñanza aprendizaje entre los alumnos.

Referencias

Bellocchio, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México: ANUIES, Universidad de Colima.

Universidad Autónoma de Baja California. (2005). Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <http://fch.mx.uabc.mx/wp-content/uploads/2015/05/plan-de-estudios-licenciatura-en-historia.doc>

Universidad Autónoma de Baja California. (2014). *Modelo educativo de la UABC*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Anexo (instrumento)

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DIAGNÓSTICO DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA

OBJETIVO: identificar el tipo de metodología de enseñanza y aprendizaje empleada por profesores y estudiantes, respectivamente.

INSTRUCCIONES: encierra la característica que consideres más representativa del conjunto de profesores de la Licenciatura en Historia y responde de manera clara y concisa, según el caso.

1. Al iniciar el ciclo escolar, ¿tus profesores exponen los objetivos de la materia, el contenido, estrategias de trabajo y mecanismo de evaluación?

Sí No

2. ¿Consideras que la entrega del programa de la materia es determinante para el aprendizaje?

Sí No ¿Por qué?

3. ¿Cuál es la principal característica de tus profesores al momento de impartir clases?

A. Centraliza el discurso y la opinión acerca del contenido (responsabilidad profesor).

B. Establece la base para el análisis y genera discusiones colectivas (responsabilidad compartida).

C. Cede la responsabilidad al estudiante, previas indicaciones (responsabilidad estudiante con mediación).

D. Cede la responsabilidad al estudiante sin darle la guía adecuada (responsabilidad estudiante sin mediación).

4. A partir de tu respuesta en la pregunta 3, ¿Consideras que éste es el mejor camino para una formación profesional?

Sí No ¿Por qué?

5. Enumera (del 1 al 3) los siguientes recursos didácticos, atendiendo la frecuencia con que se emplean en el aula.

_____ Pizarrón y proyector (acetatos y cañón).

_____ Audio y video (documentales y películas).

_____ Informáticos (Internet y sus aplicaciones).

6. Enumera (del 1 al 4) los materiales que empleas con más frecuencia para tus clases (el 1 deberá ser el material más empleado).

_____ Compendio de lecturas.

_____ Material elaborado por el profesor.

_____ Sitios web.

_____ Libros de texto.

7. ¿Consideras adecuado el uso de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Sí No ¿Por qué?

8. En clase, después de que el profesor explica, los estudiantes...

A. Participan siempre.

B. Participan a veces.

C. No participan.

9. La mayoría de las actividades de enseñanza diseñadas por los profesores implican trabajo...

A. Individual.

B. En equipo.

10. Enumera (del 1 al 7) las actividades que mayor impacto tiene en la calificación otorgada por tus profesores (el 1 deberá ser la actividad que representa mayor porcentaje de la calificación).

_____ Participación oral.

_____ Exámenes escritos.

_____ Reportes o trabajos finales.

_____ Actividades realizadas a lo largo del ciclo.

_____ Exposiciones.

_____ Exámenes orales.

_____ Visitas y trabajo de campo.

11. En promedio ¿Cuánto tiempo dedicas al estudio de cada asignatura?
- A. 0-2 horas.
 - B. 2-4 horas.
 - C. 4 o más horas.

12. ¿Cómo estudias?
- A. Atiendo parcialmente las recomendaciones del profesor.
 - B. Atiendo puntualmente las recomendaciones del profesor.
 - C. Completo lo recomendado y busco materiales extras.
 - D. Busco materiales diferentes a los sugeridos.

13. Selecciona la respuesta que consideres pertinente:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El desempeño de mis profesores es el adecuado para el cumplimiento de los objetivos de la Licenciatura.				
El uso de las nuevas tecnologías permite el cumplimiento de los objetivos de la Licenciatura.				
El plan de estudios es el adecuado para el cumplimiento de los objetivos de la Licenciatura.				
Las instalaciones son las adecuadas para el cumplimiento de los objetivos de la Licenciatura.				
La Licenciatura en Historia de la UABC-Mexicali es una buena opción de formación profesional				

14. A partir de tu experiencia ¿qué propones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura?

CAPITULO 9. Las distintas formas de evaluar el aprendizaje en la Educación Superior

*Alma Adriana León Romero
Eloísa Gallegos Santiago
María Isabel Reyes Pérez*

Introducción

En la Universidad Autónoma de Baja California, de manera particular en dos unidades académicas, la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, se realiza la investigación sobre los tipos de evaluación utilizados por el docente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que participa, a través de este trabajo de investigación se considera importante abordar la temática de la evaluación de la cual se desprende la problemática relacionada con el análisis de la correspondencia entre el modelo educativo institucional, el modelo pedagógico y el método de evaluación utilizado por el docente.

Tradicionalmente se ha concebido a la evaluación del aprendizaje en relación a la evaluación del rendimiento del aprendizaje logrado por el alumno, la cual puede tener como finalidad la realización de un diagnóstico; definición de los objetivos y, verificar si se han logrado los objetivos establecidos. También se considera como una fase que sirve de fundamento al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual permite determinar hasta qué punto los alumnos alcanzan dichos objetivos, es decir, no sirve de nada si se plantean ideas, principios y metodologías, sin cambiar los métodos de evaluación.

La evaluación implica un cambio en el aprendizaje, y para que no sea superficial el cambio hay que superar la evaluación basada solamente en exámenes que obligan al alumno a reproducir información, donde se entiende sólo la búsqueda de un conocimiento como algo estático, completo y acabado, esto se ubica en competencias de orden inferior, como lo es la memorización, olvidándose de las competencias de orden superior las cuales deben ser el objetivo no sólo de la educación superior, sino de la educación de cualquier nivel.

Por otra parte, la evaluación educativa que se realiza en las universidades desafortunadamente, más que evaluar es calificar, confundiendo estos dos procesos. La calificación solo describe, mide, clasifica, certifica; en el sentido de control y acreditación, no se ocupa de las causas ni del proceso. Por lo que se requiere algo más que la calificación para conocer si el estudiante

ha logrado desarrollar las competencias requeridas, así como para informar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo cual, se requiere de la evaluación educativa que atienda productos, procesos y contextos de aprendizaje; donde se aborden definiciones oportunas durante el proceso mencionado.

A este respecto Moreno (2009), afirma que los evaluadores educativos demuestran su interés en trabajar con los administradores para atender a las necesidades de información requerida por quien toma las decisiones, en lugar de ayudar a los profesores a mejorar los métodos de evaluación utilizados durante muchos años, o en el mejor de los casos, proporcionar a los alumnos la información que necesitan como personas a ser evaluadas. Sin embargo, no hay que dejar de lado que en las dos últimas décadas ha habido cambios, donde varios países han reformado sus sistemas educativos dándole más poder a cada escuela, sin eliminar los estándares y requisitos nacionales e internacionales.

Fundamento teórico

En la actualidad no es suficiente que el maestro tenga un amplio conocimiento sobre la asignatura que imparte, sino la capacidad que debe tener para lograr que los alumnos aprendan los contenidos de la materia. Esto lleva a la conceptualización de aprendizaje, para González (2001), es el proceso de adquisición cognoscitiva que explica, el enriquecimiento y transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno; asimismo, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad en general, es decir se entiende como el cambio de conducta que se produce en los alumnos. Es importante que el maestro identifique cómo aprende el alumno, qué procesos internos lo llevan al aprendizaje significativo y qué puede hacer el maestro para lograr este tipo de aprendizajes; puesto que en la educación actual no debe conformarse el aprendizaje memorístico.

Por lo anterior, se retoma la propuesta de la evaluación planteada por Saavedra (2004), la cual propone el cumplimiento de cinco etapas principales: a) Determinar lo que se quiere evaluar; b) Definirlo en términos de comportamiento; b) Seleccionar las situaciones adecuadas para la observación de los resultados; d) Llevar a cabo el registro de lo evaluado; y d) Resumir los datos

recogidos. Se debe aclarar que no sólo hay que considerar el cambio de conducta, sino también el crecimiento intelectual, la adquisición de destrezas y habilidades, y el desarrollo mental del alumno en el dominio del programa.

Después de este acercamiento a la conceptualización del aprendizaje, corresponde ahora a la evaluación educativa, la cual se concibe como un proceso dirigido a comprobar el grado de eficacia y calidad de todos los elementos que convergen en la realización del hecho educativo, para valorar dicho grado frente a parámetros de referencia y decidir qué hacer respecto a este (Giuseppad'Aostino de Cersosimo, 2007). Lo importante de la evaluación del aprendizaje es que permita mejorar la práctica docente en cuanto a la selección, diseño y construcción de evaluaciones que extiendan el aprendizaje de los estudiantes (Castañeda, 2006).

La evaluación del aprendizaje se ha convertido en una temática abordada durante las últimas dos décadas, donde se preocupan por lo más novedoso para lograr una evaluación del aprendizaje con calidad, también se han generado reformas educativas que se desvían en cuestiones administrativas, se olvida de lo académico como punto central, además se enfoca en lo que no debe ser, como es la preocupación de la introducción del uso de tecnologías, y en lo que debe de enfocarse, cómo realizar una evaluación que permita valorar el aprendizaje del alumno y el papel de todos los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar el logro de los fines planteados. Es importante un cambio en la concepción de la evaluación del aprendizaje no verlo como un proceso aislado, sino articulado en el proceso de enseñanza (Medina y Verdejo, 2001).

De acuerdo con Pérez (2009), debe existir un salto cualitativo en la evaluación, pasar de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje, lograr pasar de un requisito de control y clasificación a una evaluación como instrumento de aprendizaje. La evaluación educativa debe involucrar a todos los participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que su retroalimentación sirva para favorecer y mejorar el aprendizaje de los alumnos. Es decir, para lograr pasar de lo cuantitativo a lo cualitativo se debe transitar de un requisito de control y clasificación a un instrumento de aprendizaje.

Desafortunadamente en la actualidad parece ser que las cosas no mejoran en este tema, ya

que muchos profesores no utilizan la diversidad de formas para la evaluación, y sólo evalúan en un único momento, regularmente al finalizar el período de clase o de acuerdo al calendario de exámenes ordinarios finales –sin mencionar el tipo de preguntas o examen– limitando la evaluación a una sola oportunidad, y hasta en algunos casos se evalúa en equipo con la idea de fomentar el trabajo grupal –sobre todo cuando los grupos son de más de 25 alumnos– aunque la nota se otorgue de manera individual, porque así lo establece la normatividad.

Por otro lado, cuando se trata de asignaturas con prácticas, se evalúa la práctica de acuerdo a las evidencias presentadas como es bitácoras de visita, registro de observación, supervisión de las prácticas, entrega de reportes, entre otras, más que considerar un examen escrito. Es decir, se evalúa al alumno de acuerdo a la experiencia y conocimiento del tema de evaluación, más no es seguro que se evalúe de acuerdo al método de enseñanza.

Finalmente existen varios factores que determinen qué y cómo evaluar, por ejemplo, una vez que se tienen los resultados, hay que continuar con un trámite administrativo, el llenado y la entrega de formatos a quien corresponda, lo que provoca pensar detenidamente sobre cómo hay que evaluar, además considerar la entrega de los resultados en una fecha y hora determinada por autoridades escolares o centro educativo, lo que provoca el uso de formas de evaluación que eviten el cansancio o fatiga, y poder aprovechar mejor el tiempo. Entonces, pasa a segundo término la manera de enseñar y evaluar de acuerdo a un modelo educativo determinado y si el aprendizaje del alumno fue significativo, es decir si este tiene una evolución, si mejora o logra la competencia planteada en la unidad de aprendizaje o si las estrategias de enseñanza son las adecuadas.

Metodología

La investigación que da lugar a este trabajo es cualitativa, se centra en el análisis, reflexión y la transformación de la realidad educativa. Para Goetz y LeCompte (1988), la concepción cualitativista, viene de la teoría crítica social. Esta escuela argumenta la presencia del análisis y reflexión sobre las circunstancias sociales en las que se producen y obtienen los datos. Este paradigma acepta la unión de los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas, sus comportamientos y su propio punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones de las condiciones que deciden sus

conductas y de los resultados, tal y como ellos los perciben.

Los modelos con metodologías basados en la obtención de datos de forma cualitativa, presentan la consolidación de la perspectiva humanista, en este caso se trata de analizar y reflexionar sobre la correspondencia entre el modelo educativo institucional, el modelo pedagógico y el método de evaluación que emplea el docente, es decir tiene por objetivo analizar los tipos de evaluación del aprendizaje que emplean los maestros de la UABC, el caso particular de la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, para conocer el método y la diversidad de instrumentos que utilizan para evaluar y poder determinar su pertinencia con el modelo institucional vigente.

A través de la investigación, se busca comprender en profundidad las interpretaciones sobre la temática abordada de profesores de ambas unidades académicas, lo cual guarda una relación estrecha con la evaluación del aprendizaje utilizada por del docente y la correlación con las necesidades académicas de los alumnos, como retos actuales de una educación de calidad a nivel nacional e internacional. Con respecto a la interpretación, la acción principal es descubrir el sentido o pertinencia que para alumnos y profesores tiene el desarrollo del modelo educativo y la evaluación del alumno como objeto del conocimiento, es decir el sentido de fortalecer el nivel académico de la institución, particularmente de la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa.

Se plantea un estudio descriptivo a través de la técnica de análisis de documentos y revisión de literatura sobre la temática abordada, Para Woods (1987), pocos estudios cualitativos pueden dejar de tomar en cuenta algún documento, sin dejar de ser contextualizados en las circunstancias de su construcción. Asimismo, Goetz y LeCompte (1988, p.163), afirman que “el uso de estos documentos ofrece una fuente inestimable de datos de base, de proceso y axiológicos.” Además, se utiliza la técnica de entrevista a profundidad a docentes con distinto grado de escolaridad: licenciatura, maestría y doctorado, para conocer el método y la diversidad de instrumentos de evaluación que utilizan en las unidades de aprendizaje a su cargo.

Con respecto a la recolección de la información, el procedimiento consiste en lo siguiente: a)

La elaboración de un guion de preguntas para obtener la información y hacer un diagnóstico previo a la entrevista; b) El rediseño del guion para el desarrollo de las entrevistas con los docentes, de acuerdo a los resultados de la prueba piloto; c) Posteriormente, identificación y selección de los docentes de ambas unidades académicas; d) El análisis de documentos para poder obtener la información de distintas ideas sobre la temática; e) Sumado a esto, se solicita la autorización para lograr el acercamiento con los sujetos de estudio; f) Se identifica a dichos sujetos y se les informa de la finalidad de la investigación; g) Y por último, la confirmación de la entrevista a profundidad como técnica principal.

Dentro de las preguntas realizadas fueron interesantes las respuestas obtenidas respecto a su opinión sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Es de considerar que la evaluación son los juicios de valores que el profesor realiza antes, durante y posteriormente al proceso de enseñanza y aprendizaje, que inicia en todos los factores y actores del hecho educativo con la finalidad de mejorar el aprendizaje, además de controlar, se monitorea el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes.

Resultados

Una vez recopilada la información se llega al análisis y reflexión de la misma, y las manifestaciones son varias, como las que se muestran en este apartado, mismas que han sido ordenadas de acuerdo al grado académico de los docentes: licenciatura, maestría y doctorado.

Los docentes con grado de licenciatura, señalan:

Se requiere cambiar el concepto de evaluación, ya que generalmente se centra en exámenes escritos y formatos tradicionales. Una persona que tiene 11 años de experiencia docente, menciona: se requiere superar los formatos tradicionales de la evaluación. Asimismo, un docente con 46 años de experiencia, señala un concepto muy complejo de evaluación, que más que demostrar su dominio sobre el tema, demuestra confusión, ya que para él la evaluación implica a todos los procesos de enseñanza aprendizaje, durante todo el proceso y no sólo centrado en conocimientos.

Ante este panorama es importante realizar apoyos a los docentes para fortalecer sus conocimientos respecto a la evaluación, y no esperar que pasen casi 50 años de experiencia y seguir con las mismas prácticas que poco apoyan el papel de la evaluación en su quehacer docente, y por ende perjudican el aprendizaje del alumnado.

Los docentes con grado de maestría, mencionan que:

La evaluación del aprendizaje es un área muy importante, tanto en educación superior como en todos los niveles, ya que provee información esencial sobre el avance del estudiante. Constituye además una retroalimentación sobre los diferentes elementos que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es de considerar que la evaluación en educación superior ha avanzado mucho, aunque existe un predominio de la evaluación, tanto formativa como sumativa, basada en evidencias de desempeño con respecto a las competencias, aún persisten prácticas evaluativas tradicionales, que sólo buscan más que evaluar, medir la cantidad de aprendizajes logrados en los alumnos. Es una herramienta indispensable para determinar el grado de avance y aprendizaje de los estudiantes ante las competencias delimitadas, para cada programa de unidad de aprendizaje (conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes).

La evaluación se convierte en una actividad continua, y sistemática, la cual tiene como objetivo recoger información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y dentro de él, los programas, las técnicas de aprendizaje, los recursos, los métodos y todos los elementos del proceso. Esto sirve de gran ayuda para elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos. Además de fundamental, es útil desde el inicio del proceso, lo interesante es cómo, cuándo y dónde se aplica en el proceso educativo.

La información recopilada a través de las entrevistas, deja de manifiesto que la evaluación es la guía y fundamento de la práctica del docente como resultados de su planeación, estrategias y exploraciones o evaluaciones aplicadas a un grupo de estudiantes, que pueden dar respuesta a la orientación o intención del cumplimiento de los objetivos y competencias a desarrollar en ellos. La

evaluación, no solamente indica el conocimiento, es algo más, dentro del aprendizaje está la competencia de trabajo en equipo, la colaboración, participación, aplicación de valores dentro del proceso de aprendizaje, aporta su cualidad para cada rubro a calificar o valorar en el proceso de aprendizaje.

Para algunos profesores, la evaluación del aprendizaje es la oportunidad que tienen para mejorar e implementar procesos innovadores que logren la competencia y aprendizajes esperados en los estudiantes. Se considera que evaluar el aprendizaje permite corroborar si el alumno se apropia de información y desarrolla las habilidades que se desean. Debe ser objetiva y permanente. Es una situación didáctica que engloba todo el proceso de aprendizaje, la cual interviene el alumno- profesor. Suele evaluarse para medir o determinar las causas o dificultades en los aprendizajes. La evaluación del aprendizaje debe ser una actividad sistemática y continua que ayude a mejorar la calidad del aprendizaje, por ende, el rendimiento académico de los alumnos.

Se observa en las opiniones, un cambio respecto a los docentes con licenciatura, reconocen la importancia que tiene la evaluación en el proceso, pero que desafortunadamente siguen presentándose las prácticas tradicionales centradas en la medición de conocimientos.

Los docentes que tienen estudios de doctorado comentan lo siguiente:

El docente tiene libertad de cátedra, esto hace que la evaluación sea abierta a lo que la materia en cuestión requiera. Todo basado en el reglamento institucional. Se considera que aún falta camino por recorrer en este tema. Al pertenecer a un sistema como el de la UABC, donde se otorgan números a la calificación, esto ocasiona que en ocasiones se olvide de los aprendizajes significativos difíciles de medir, el impacto de los aprendizajes es distinto en cada estudiante, es un tema interesante, pero complejo.

Asimismo, la evaluación ha sido poco evaluativa de un modelo a otro sigue planteándose como un proceso que independientemente del modelo, lo tradicional continúa predominando. La evaluación es un proceso de medición, acompañamiento y ajuste permanente del proceso educativo, este proceso es una herramienta fundamental para abordar tres retos: la academia, lo laboral y la

cotidianidad. La evaluación del aprendizaje en la educación superior permite conocer el aprovechamiento de los aprendizajes de los estudiantes, al utilizar diferentes formas para poder obtener los resultados. Debe ser un proceso retroalimentador que sirva para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo un proceso de medición que arroje la calificación, además debe estar presente desde el inicio, durante y al finalizar el proceso.

Los docentes mencionan que existe un avance, ya que en la mayoría de las evaluaciones que realizan los maestros no se basan únicamente en exámenes de opción múltiple. Es difícil opinar acerca de cómo se evalúan los aprendizajes en la educación superior, en el caso de la UABC, cada carrera tiene sus formas de evaluar, en Ciencias Humanas la evaluación de los aprendizajes no son lo complejo que debe ser, se debe exigir más a los estudiantes y cumplir con los niveles de complejidad que se establecen en el plan de estudios.

Hace falta que los profesores reconozcan más el papel estratégico que tiene la evaluación para mejorar el aprendizaje y el resto de procesos educativos, tener claridad sobre eso, esto lleva a una preparación más en su estudio y sobre todo en su práctica. El tema de la evaluación es muy complejo puesto que muchas veces los maestros desconocen para qué evaluar, si es solamente para dar una calificación o para ver si los alumnos aprendieron, la simulación en la educación y en la evaluación es una constante; especialmente en estos momentos debe existir un abanico de estrategias y opciones para evaluar a los alumnos, a fin de asegurarse que ellos se apropien de la mejor manera de los aprendizajes y al mismo tiempo rescatar todas sus habilidades y potencialidades.

Existe mucha incongruencia entre los perfiles de formación y los productos, habilidades y conocimientos requeridos. Se puede decir que pasa por modas, a veces se centra más en la eficacia y no eficiencia, se relaciona más con indicadores que con evaluación de procesos, que debe de ser un proceso permanente que pueda lograr dos propósitos: evidenciar el aprendizaje logrado para el docente, así como para el estudiante y retroalimentar los procesos de enseñanza para la incorporación de mejorar y la disociación de dificultades o problema en el proceso.

Se reconoce por estos docentes que la evaluación es un proceso complejo que está limitada por reglamentos institucionales donde la calificación es un elemento importante para la obtención de las

acreditaciones ante la sociedad. Depende de la carrera donde se imparta la docencia los criterios de evaluación cambia, pero no se debe olvidar que se realiza un esfuerzo educativo en función de un plan de estudios que pretende lograr competencias y estas son las que deben guiar tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como los procesos de evaluación.

En cuanto a la pregunta sobre los criterios más comunes para evaluar el aprendizaje de los alumnos se encuentra lo siguiente:

Los docentes que tienen estudios de Licenciatura mencionan los siguientes criterios: asistencia, participación, práctica de los conocimientos, análisis, síntesis y aplicación de conocimientos –esquemas, debates, síntesis, paráfrasis–, tareas, examen, exposiciones e investigaciones.

Los docentes que tienen estudios de maestría comentan los siguientes criterios: participación, realización de trabajos, reportes de lecturas, resúmenes, ejercicios, tareas mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, pruebas objetivas, evaluación escrita, proyectos educativos, carpeta de evidencias, portafolios, rubricas, trabajo en equipo, actitudes, formas de expresión escrita y verbal, autoevaluación del estudiante, exposición, análisis de casos, ensayos, bitácoras, resolución de problemas, e investigación.

Los docentes que tienen estudios de doctorado mencionan los siguientes criterios: Participación, prácticas externas, tareas, mapas mentales, mapas conceptuales, reportes de lectura, exámenes escritos y prácticos, proyectos, autoevaluación, coevaluación, ensayos, e investigación.

Independientemente del grado de formación se encuentran coincidencias en los criterios más comúnmente utilizados para evaluar el aprendizaje de los alumnos como son: participación, tareas, mapas mentales, mapas conceptuales, examen, exposiciones, proyectos, investigación y ensayos. Lo importante es que los docentes ya no se centran sólo en el examen para valorar el resultado del aprendizaje, y el porcentaje que se le da al examen no es el determinante para la valoración final.

Y por último se pregunta a los docentes si utilizan alguna estrategia o recurso de evaluación

que lo puedan considerar como innovación, los docentes con estudios de Licenciatura señalan: el examen escrito como último recurso y no como lo único y obligatorio; videos para ver en casa; visita a instituciones y asistencia a eventos académicos.

Los docentes que tienen estudios de maestría, mencionan: la coevaluación, prácticas académicas, elaborar y evaluar páginas web, creación de un blog, grupo de investigación con la metodología del aprendizaje cooperativo, trabajo vivencial y rúbricas para las exposiciones y reportes de lectura.

Los docentes que tienen estudios de doctorado comentaron, una opción es la coevaluación y autoevaluación, portafolio electrónico de evidencias, crucigramas, sopa de letras, memoramas; prácticas académicas y prácticas de investigación.

En este apartado los docentes no consideran que sean precisamente estrategias o recursos innovadores, sino en función de las necesidades de las asignaturas que imparten ajustan los criterios de evaluación, como es el caso del que utiliza elaborar y evaluar una página web, o crear un blog.

Conclusiones

Al realizar esta investigación se puede reconocer el avance que se vive en la cultura de la evaluación, donde los docentes expresan que el examen no debe ser el único instrumento a utilizar para realizar la evaluación. Sin embargo, existen casos en la educación superior, que sigue prevaleciendo la cultura del examen como el único informador sobre el logro del aprendizaje del alumno, a pesar de cursos de actualización docente.

Se puede afirmar que existen dos corrientes vigentes entre los docentes, por un lado, los que siguen dentro del modelo de la Tecnología Educativa abusan de las pruebas objetivas y algunos de las pruebas de ensayo, y el resto intenta acercarse a los modelos constructivistas o basados en competencias, donde se apoyan en diversos instrumentos para dar cuenta del desempeño del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se debe reforzar el área de la evaluación educativa a través de programas de formación docente que permitan conocer otras opciones que pueden emplear para realizar esta parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de los programas educativos en los que se participa, corresponde a un modelo basado en competencias, por ello se debe reconocer a los docentes que ya han incluido dentro de sus instrumentos aquellos que promueven este modelo como son: resolución de problemas, escribir para aprender, casos, aprendizaje cooperativo, proyectos, memorias, informes, rubricas, portafolios, entre otros. Y formar a los docentes que desconocen estos instrumentos de tal manera que identifiquen las bondades que se pueden desprender de cada uno de ellos, en función a las necesidades de los contenidos de las unidades de aprendizaje que imparten, además concientizarlos a participar en un modelo curricular basado en competencias, donde se promueve el desarrollo de ciertas competencias las cuales requieren como se menciona en párrafos anteriores, de desarrollo y maduración, lo cual lo debe tener presente quien participa como docente.

Referencias

- Castañeda, F. (2006). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos*. México: UNAM/CONACYT.
- Giuseppad'Aostino de Cersosimo. (2007) *Aspectos teóricos de la evaluación educacional*. España: EUNED.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño en investigación educativa*. España: Morata.
- González O. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax.
- Medina D. y Verdejo C. (2001). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Puerto Rico: Isla Negra.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*. RMIE vol.14 no.41 México abr./jun. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200010
- Pérez, G. (2009). *La evaluación como aprendizaje*. España: Akal.
- Saavedra, R. (2004). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Pax. Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

CAPITULO 10. El quehacer comunitario y la responsabilidad social universitaria: un diálogo “mano-vuelta” desde el Programa USES

*Pedro Antonio Be Ramírez
Claudia Salinas Boldo
Carla Arias Beltrán*

La acción de la Universidad, como modelo y elemento de cambio social, requiere orientarse hacia una responsabilidad social universitaria con herramientas de calidad en sus acciones de gestión e innovación educativa y tecnológica, desde sus programas formativos hasta aquellos de atención a la comunidad. De ahí la importancia de que la Universidad sea el impulso para que estudiantes, sus familias y entornos inmediatos, encuentran en ella el espacio de interacción social donde el quehacer de la misma tenga sentido ante las exigencias y necesidades de la sociedad (Ocegueda, et al., 2016). Es el alcance del diálogo conocido como “mano- vuelta” en dónde la Universidad escucha, atiende, se preocupa y devuelve a la sociedad lo que ésta le otorga a través de sus recursos para operar de manera eficaz y oportuna.

Esta relación dialógica, bajo el principio de la responsabilidad social universitaria, precisa de la creación de escenarios de participación comunitaria activa y, en ese sentido, orientar la atención a los grupos vulnerables en el acceso del conocimiento, así como en la reflexión y resolución de sus necesidades. Una acción congruente que responda a las necesidades del contexto bajo el principio en “que los conceptos, las teorías y marcos de referencia, se concreten en la formación integral” de los estudiantes y que éstos les sean pertinentes, tal como lo expresa Cuamea (2016, p. 145). Así, la responsabilidad social universitaria de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) va de la mano con las necesidades de la sociedad, de sus habitantes y por supuesto, de la matrícula que conforma su alumnado. Bajo esta lógica entre la Universidad y el contexto social, un aspecto de mucha importancia es la salud integral.

Este capítulo trata sobre los proyectos que vienen desarrollándose en el Programa “Universidad Saludable: Educación para la Salud (USES)” de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UABC, los cuales deben ser pertinentes a las exigencias de su entorno de manera eficaz, responsable y oportuna. Al mismo tiempo, deben trabajarse de manera transversal en todas las disciplinas que conforman la FCH y que cada un aporte, desde sus habilidades, aptitudes y

capacidades, los elementos necesarios para un trabajo interdisciplinario y de impacto social hacia la comunidad. Este debe ser un compromiso visible en toda la UABC si se sigue la lógica de la responsabilidad social universitaria, ya que estas nuevas acciones deben ser el eje central en la formación de los universitarios, de su personal y, por consiguiente, emblema de la propia Universidad.

Para iniciar este recorrido sobre la pertinencia de la acción social de la Universidad sobre el entorno que le rodea, sea el ámbito social, cultural, económico y/o político, como elemento de responsabilidad social, partimos de las concepciones de la salud integral que articulan el trabajo comunitario del Programa USES y que se encuentran enmarcadas en la llamada Psicología Social Comunitaria. Desde este panorama comunitario, basado en las necesidades expresadas y sentidas de los grupos y sus integrantes, se abordan dos grandes rutas de trabajo que se atienden en el Programa USES: la salud integral de las personas y el cuidado al medio ambiente. En las siguientes líneas se discute el quehacer sobre el cuidado al medio ambiente como estrategias de acción social en la formación de sus profesionales donde la Universidad adquiere un papel fundamental ante la sociedad.

La salud integral como espacio de acción y cambio social desde la Universidad

La salud integral busca, como su nombre lo indica, un estado de bienestar y equilibrio de aquellos componentes que le caracterizan enmarcado en un contexto de comunidad. De ahí que la Atención Primaria Orientada a la Comunidad (APOC), tal como lo proponen Pasarín, Forcada y González (2011), se trate de un modelo de atención primaria basado en los principios de la salud comunitaria y que refleja los principios de la declaración de Alma-Ata, es decir, integra de forma planificada las acciones de salud pública con las acciones propias de la atención primaria. Por ello no se puede pensar la salud únicamente desde el modelo biomédico y más bien, precisa incluir otros elementos contextuales que requieren atenderse de primera mano.

Aspectos basados en la salud emocional y física, la atención a grupos vulnerables (mujeres, migrantes o personas privadas de su libertad) o el cuidado del medio ambiente, son necesidades que puede atenderse desde la currícula en todos los niveles educativos. No como materias aisladas, sino como una manera de ser del individuo en sociedad. Desde el alumno en el jardín de niños hasta el

estudiante universitario pueden mejorar la calidad de vida de su contexto a partir de un proceso académico-formativo que tome en cuenta los valores del respeto de sí mismo, hacia los demás y de su entorno. En el trabajo comunitario, el desarrollo de recursos psicosociales, culturales, económicos o políticos, son parte del encuentro entre pares, basado en la reciprocidad y la empatía (Montero, 2006; Musitu, Buelga y Jiménez, 2009). De ahí su importancia en la formación de todo profesional de las ciencias sociales y humanas.

Es por ello que el Programa USES, como estrategia comunitaria formativa, busca promover la autogestión de las personas desde el contexto universitario en cuanto a técnicas y procedimientos capaces de generar acciones preventivas en el cuidado de su salud y el medio ambiente (Villa, 2014). Dado su carácter de promover el desarrollo humano así como una mejor calidad de vida mediante la incorporación de la salud (Villa, Aispuro, Chang y Ortega, 2011), en el proyecto educativo ha sido posible detectar factores de riesgo en la población estudiantil como por ejemplo la obesidad infantil relacionado con la personalidad de la madre, la detección de necesidades en educación sexual, módulos de acopio de pilas alcalinas, de papel, cartón y plástico, así como el estudio sobre el uso y consumo de tabaco, entre otros aspectos.

En ese sentido, el objetivo general que guía el quehacer comunitario del Programa USES consiste en promover valores, acciones y competencias que mejoren la calidad de vida de los individuos, grupos y sociedades, todo ello desde el contexto universitario, y considerando la salud integral del individuo así como el cuidado al medio ambiente como ejes de intervención comunitaria mediante actividades de coordinación, capacitación, colaboración, supervisión y gestión de equipos de trabajo donde el universitario participe de manera autogestiva.

Entre las tareas que orientan el trabajo en el Programa USES, a manera de objetivos (Villa Vargas, 2014; Villa Vargas, Aispuro Flores, Chang Leo, y Ortega Quevedo, 2011), se tiene:

- 1- Proponer programas de prevención y educación para modificar factores de riesgo en la salud y el medio ambiente.
- 2- Involucrar a la comunidad universitaria a través de servicio social y otras modalidades de aprendizaje en la promoción de la salud y el cuidado de medio ambiente.

- 3- Promover actividades de vinculación intra e interinstitucional sostenibles que contribuyan a ampliar el impacto y alcance de las acciones que consoliden con éxito el programa.
- 4- Actualizar la currícula para incorporar conocimientos y desarrollar habilidades de promoción para la salud integral en todas las oportunidades de enseñanza-aprendizaje, formal e informal, incluyendo la generación de competencias para la vida.
- 5- Promover, desde la investigación, estudios permanentes y pertinentes con distintos enfoques y metodologías sobre educación y salud de la comunidad que permitan avanzar en el desarrollo de estrategias pedagógicas y reorientar proyectos para promover la salud integral incluido el aspecto ético del quehacer profesional.

Así pues, el Programa USES surge en el periodo escolar 2005-2 a partir de una investigación realizada por alumnos de la asignatura de Psicología Social y cuyo trabajo puso en evidencia la importancia de la promoción de la salud integral, de ahí los proyectos que vienen desarrollándose desde el 2006 a la fecha basados en el cuidado a la salud integral y el cuidado al medio ambiente. La epistemología que rige el trabajo teórico y la metodología que se aplica, debe basarse en una Psicología Social Comunitaria que permita un crecimiento profesional, científico y comunitario, para mejorar los hábitos de vida del individuo, de su familia y de su sociedad. Por ello el alumno de educación, psicología, comunicación, sociología e historia, disciplinas que constituyen la FCH, deberán hacer uso de sus conocimientos teóricos adquiridos en clases y aplicar estrategias metodológicas para el logro de los objetivos trazados en el Programa USES.

Este marco teórico, conocido como la perspectiva socio-comunitaria, tiene su origen en América Latina el cual se centra en los problemas sociales y el cambio social (Buelga y Musitu, 2009). La comunidad, por sí misma, es capaz de crear conciencia propia de su realidad, de sus malestares y necesidades a resolverse. La figura de *expertise* se centra en las personas involucradas en esa necesidad que requiere atenderse. De ahí que el profesional comunitario se sitúa en una posición dialógica y horizontal con “los otros”; una especie de agente facilitador que supervisa y apoya el proceso de cambio social en las personas a través del trabajo comunitario y participativo. Es decir, se apunta hacia la autogestión de los participantes y dotarlos de herramientas que ellos mismos posean mediante la toma de conciencia para transformar sus experiencias de vida.

Esta perspectiva de la Psicología Comunitaria rompe con aquellos paradigmas donde el sujeto es objeto de investigación y, más bien, se vuelve sujeto activo para desarrollarse y alcanzar su potencial. A través del trabajo colaborativo es posible la consecución de metas reales a partir de las necesidades sentidas de las personas, es como se puede trabajar en escenarios alternativos de solución que se transformen en estrategias que propicien el cambio y permitan comprender la realidad bajo otro esquema. Un abordaje de este tipo requiere de miradas renovadoras, centradas en la comunidad y cuyos esfuerzos académicos, formativos, de trabajo social e investigación, se encuentren dirigidos a sus habitantes, sus necesidades y potencialidades.

Una Universidad saludable y de calidad es aquella que de forma continua está mejorando su ambiente físico y social, fomentando aquellos recursos comunitarios que permiten a su población realizar todas las funciones de la vida y desarrollar su máximo potencial bajo una perspectiva de apoyo mutuo (Villa, 2014; Villa, Aispuro, Chang y Ortega, 2011). Este modelo promotor de la salud debe articularse en los entornos inmediatos como la familia, el trabajo y la sociedad en general, todo ello desde el ámbito de la responsabilidad social universitaria. Un área de interés para el Programa USES es el cuidado al medio ambiente a través de la sensibilización, la reflexión y el trabajo en comunidad. De ello se abordará a continuación.

El Programa USES y su vinculación hacia el cuidado del medio ambiente

Sobre la Educación Ambiental (EA), diversos autores han planteado definiciones y posturas sobre el tema, tanto críticas como reflexivas. Tal es el caso de Caride y Meira (2001, p. 218), quienes plantean a la EA como “una educación social, política y moral, que pretende sensibilizar o mejorar la formación ambiental de las personas”. La conceptualización aquí presentada, claramente refiere a la importancia de que la EA requiere relacionarse con lo político o lo moral. A partir de esta definición se abre una serie de interrogantes sobre cuál es nuestro actuar individual y social sobre esta temática; cuáles son los valores sociales, morales o profesionales que permitan el desarrollo medioambiental integral; cómo se está socializando en escenarios escolares, laborales, o de otra índole; y, sobre todo, cuál es la acción de la clase política y el Estado en relación a la problemática ambiental.

Laurie Silvan (2006, p. 159) señala que la EA en la actualidad conlleva “implícito el desarrollo de una capacidad de análisis crítico y la adopción de habilidades, patrones de conducta, actitudes y valores”. Si no se es capaz de desarrollar esas habilidades de manera razonadamente y sobre todo con una actitud crítica y propositiva, continuaremos con una problemática ambiental cada día más compleja. Como habitantes de este planeta creemos tener el derecho de servirnos de él y en ningún momento reflexionamos sobre el impacto que tienen nuestras acciones, el nivel que nuestro actuar repercute en la naturaleza y cómo la vamos modificando día a día. Sin esa capacidad de análisis, poco van a surgir prácticas, así como las actitudes y valores adecuados para el medio ambiente. No habrá forma de generar planes y programas de EA efectivos y viables para nuestros entornos.

Como quiera, nos hemos habituado a sobrevivir la decadencia ambiental, pero aún existen posibilidades de avanzar en materia ambiental. El punto es querer hacerlo. Como personas debemos asumir la parte que nos corresponde y empezar en nuestros espacios, tanto en casa como en el trabajo. El cómo lo logremos dependerá de la visión o la tendencia que podamos adaptar a nuestra realidad, pero, sobre todo, con la que nos identifiquemos de acuerdo a la meta que queramos alcanzar. Dos aspectos son muy importantes de resaltar en este punto: el ambientalismo y el ecologismo. Desde nuestra realidad, el ambientalismo, viéndolo como la promoción de la conservación del mundo natural, ya no tendría cabida y sería insuficiente. De ahí que se debe buscar e impulsar acciones desde el ecologismo, entendiendo a éste como un movimiento social, político y económico, que promueva acciones concretas sobre el cuidado y recuperación del medio ambiente.

Atendiendo a la lógica de la salud integral orientado en el cuidado al medio ambiente, en el Programa USES se ha hecho un análisis sobre las mejoras en cuanto al funcionamiento administrativo, así como observar los perfiles y actitudes de los estudiantes participantes en el programa. Durante el primer semestre de 2017, con el cambio de coordinador del programa, ya no solo se requería de observar, también era importante elaborar una propuesta educativa ambiental. Actualmente se ha identificado el problema desde dos particularidades: por un lado, el perfil del participante que llega al Programa USES no cubre los aspectos ambientales que se requieren para llevar a cabo las tareas propias del programa; y, por otro lado, el programa en sí no cuenta con un área de formación profesional sobre educación ambiental clara y adecuado para integrar al estudiante.

Asimismo, durante el período de observación de 2017 resultó significativo notar que los estudiantes que llegan al Programa USES coinciden en la descripción que hace Silvan (2006) sobre la sociedad bajacaliforniana pues carecen de cultura ambiental y esto se refleja en sus hábitos de consumo. Claramente se requiere de una estructuración y revisión del quehacer profesional en el Programa USES sobre la formación ambiental de sus participantes. Para diseñar e implementar un proyecto de intervención educativo ambiental, (PIEA), en el Programa USES se ha considerado llevar a cabo cursos y talleres en modalidades no formales e informales, aunque no se descarta poder tener cursos formales con valor curricular en el tronco común de Ciencias Sociales de la FCH. Esto último sería en función a los resultados que se tengan a partir de la implementación del PIEA.

Por ejemplo, para la metodología de la EA se considera a la Investigación- Acción Participativa (IAP) como una herramienta importante para la construcción de un conocimiento local y cercano a las necesidades e intereses de los actores sociales (Bautista, 2011; Montero, 2006; Vera y Ávila, 2009), pues dentro del Programa USES se tienen equipos de trabajo interdisciplinarios, además de que los temas que se atienden son problemáticas actuales, por lo que ésta metodología es la que se adaptaría mejor a las características de este programa. Sin duda el tema ambiental, desde todos sus enfoques y características, es una cuestión actual que requiere de un esfuerzo por actuar de manera inmediata, eficiente y sobre todo consciente para lograr un avance relevante en nuestro entorno inmediato. De ahí que el trabajo comunitario sobre EA requiere adaptarse a los tiempos y a las personas, cuyas acciones concretas podrán incidir en una mejor calidad ambiental promovida en estos entornos inmediatos como lo puede ser una institución educativa, en este caso, la UABC.

Algunas ideas finales

En este capítulo se ha abordado las acciones que, desde la responsabilidad social universitaria, deben ser pertinentes a las exigencias de su entorno de manera eficaz, responsable y oportuna. A partir de la discusión planteada y dada la implicación social de la Universidad en su contexto, es que se propone lo siguiente. Los proyectos que vienen desarrollándose en el Programa USES deben ser pertinentes a las exigencias de su entorno de manera eficaz, responsable y oportuna. Al mismo tiempo, deben trabajarse de manera transversal en todas las disciplinas que conforman la Facultad de Ciencias Humanas y que cada una aporte, desde sus habilidades, aptitudes y capacidades,

los elementos necesarios para un trabajo interdisciplinario y de impacto social hacia la comunidad.

Este debe ser un compromiso visible en esta Facultad, y en toda la UABC si se sigue la lógica de la responsabilidad social universitaria. Temáticas y poblaciones que requieren de nuestra actuar como profesionales son los grupos vulnerables o en desventaja, las personas privadas de su libertad (PPL), la población migrante, los grupos indígenas, la población de la diversidad sexual, por mencionar algunos. Para ello se necesita un trabajo comunitario y participativo donde el estudiante se integre a esos escenarios reales y aplique ese bagaje teórico-práctico adquirido en su formación profesional bajo un esquema de relación *vis a vis*, simétrica, no como experto, sino como facilitador del cambio social.

La Psicología Social Comunitaria cuenta con las herramientas necesarias para llevarlo a cabo y generar productos que diagnostiquen, evalúen e intervengan en esas realidades sociales, donde la Investigación-Acción participativa y los grupos focales, entre otras herramientas, se orienten en dar respuesta a las demandas sociales. De ahí que la Psicología Comunitaria trate de potencializar a las personas para que la acción se realice desde, por y para la comunidad (Buelga y Musitu, 2009; Montero, 2006).

Técnicas participativas como la Matriz de Marco Lógico (MML), la Investigación-Acción Participativa (IAP), el análisis FODA, los mapeos participativos, el sociograma, además de las entrevistas a profundidad y grupos focales, entre otras técnicas aplicadas al diagnóstico integral, son herramientas que propician la comprensión de las necesidades sociales que surgen en laboratorios sociales reales (Aguilar Idáñez y Ander-Egg, 1996; Bautista, 2011; ILPES, 2004; Montero, 2006; Núñez López, 2016; Vera y Ávila, 2009). Siendo congruentes con las agendas del Plan de Desarrollo institucional UABC 2015-2019 y su visión proyectada al año 2025, la responsabilidad social universitaria junto con el Plan de Desarrollo 2018-2022 de la Facultad de Ciencias Humanas, es que éstas nuevas acciones deben ser eje central en la formación de los universitarios.

Referencias

- Aguilar Idáñez, M. J. y Ander-Egg, E. (1996). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*. (2ª. Ed.). Buenos Aires, Argentina, Lumen-Humanitas.
- Bautista C., N. P. (2011). *Proceso de investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: Manual Moderno.
- Buelga, S. y Musitu, G. (2009). Orientaciones clínico-comunitarias. En Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Ávila, M. E. y Arango, C. (Eds.). *Psicología social comunitaria* (pp. 55- 80). México: Trillas.
- Caride, J. y Meira P. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Ariel.
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). (2004). *Metodología del Marco Lógico. Boletín del Instituto No. 15*. Santiago de Chile: CEPAL/Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/9942/1/S0400007_es.pdf
- Cuamea Velázquez, F. (2016). La responsabilidad social universitaria en la UABC. En Ocegueda Hernández, J. M., Mungaray Lagarda, A., Rubio Oca, J. y Moctezuma Hernández, P. (Coords). *La responsabilidad social de la universidad mexicana a mitad del siglo XXI* (pp. 139-145). México: Universidad Autónoma de Baja California y Miguel Ángel Porrúa.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Musitu, G., Buelga, S. y Jiménez, T. I. (2009). Perspectivas sociocomunitarias. En Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Ávila, M. E. y Arango, C. (Eds.). *Psicología social comunitaria* (pp. 81-106). México: Trillas.
- Núñez López, H. (2016). *Evaluación participativa en la acción comunitaria. Aproximaciones teórica y metodológica*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Ocegueda Hernández, J. M., Mungaray Lagarda, A., Rubio Oca, J. y Moctezuma Hernpandez, P. (2016). Introducción. La responsabilidad social de la universidad a mitad del siglo XXI. En Ocegueda Hernández, J. M., Mungaray Lagarda, A., Rubio Oca, J. y Moctezuma Hernández, P. (Coords). *La responsabilidad social de la universidad mexicana a mitad del siglo XXI* (pp. 139-145). México: Universidad Autónoma de Baja California y Miguel Ángel Porrúa.
- Pasarín Rua, M. I., Forcada Vega, C. y González Carrión, F. (2011). Salud comunitaria y atención primaria orientada a la comunidad. En Martín-Zurro, A. y Jordar Sola, G. (Eds.). *Atención familiar y salud comunitaria. Conceptos y materiales para docentes y estudiantes* (pp. 71-85). Barcelona, España: Elsevier.
- Silvan, L. (2006). Educación Ambiental en Baja California. En Quintero, M. (Coord). *Contaminación y medio ambiente en Baja California* (pp. 157-175). México: Universidad Autónoma de Baja California / Miguel Ángel Porrúa.

- Vera, A. y Ávila, M. E. (2009). Principios y fundamentos de La Investigación Acción- Participativa. En Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Ávila, M. E. y Arango, C. (Eds.). *Psicología social comunitaria* (pp. 109-129). México: Trillas.
- Villa Vargas, M. A. (2014). Proyecto Universidad Saludable: Educación para la Salud en la Universidad Autónoma de Baja California. En N. La Ó Lobaina (Comp.). *Contribuciones a la educación ambiental* (pp. 151-161). Moa, Cuba: Editorial Digital Universitaria Moa.
- Villa Vargas, M. A., Aispuro Flores, S. G., Chang Leo, F. y Ortega Quevedo, N. (2011). Proyecto de vinculación: Universidad saludable, Educación para la Salud. En Quintero Núñez, M. (Coord.). *Programa ambiental universitario de la UABC* (pp. 147-170). Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.

CAPITULO 11. Niveles de comprensión de textos a través de estrategias de aprendizaje en jóvenes estudiantes de Sonora

*Aurora Elizabeth Ibarra Elizalde
Martha Alejandrina Zavala Guirado
Isolina González Castro*

Introducción

La comprensión lectora se considera como una de las capacidades cognitivas de mayor importancia en el desarrollo de niñas y niños en la actualidad, ya que ésta atribuye la base para el aprendizaje de distintas áreas del conocimiento (Casares, 2012). Por otro lado, según Gutiérrez (2012) las estrategias de comprensión lectora se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en práctica de manera repetitiva e intencional para construir una representación mental del texto escrito.

Actualmente México enseña a los estudiantes de primaria con una nueva forma en el concebimiento de la lectura, con la Reforma Integral de la Educación Básica, que inició en el año 2009 en primaria, la nueva forma de enseñar por competencias busca destacar el sentido comunicativo de la lengua en acciones cotidianas. Sin embargo, se han hecho distintas adecuaciones, estas últimas realizadas en los planes y programas de educación básica, los cuales mencionan que las distintas competencias comunicativas son de gran importancia para el educando (SEP, 2009).

Se han implementado programas de lectura por parte de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC, 2017), en cada ciudad dependiendo de las necesidades que presenta, por ejemplo, en Sonora crearon el programa titulado “Sonora Lee”. Este programa de fomento a la lectura se llevó a cabo por medio de 17 bibliotecas públicas y 30 salas de lectura ubicadas en Hermosillo, la capital del estado, donde los alumnos participantes reciben tarjetas de puntos los cuales son acumulables, piden ahí los libros y al devolverlos cuentan de qué trató la lectura de forma escrita y a través de dibujos.

Sin embargo, los esfuerzos por mejorar la lectura han sido en vano según la evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes PISA (2015) aplicada en el mismo año, el 1% de los estudiantes en México alcanzaron niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6). En promedio, cerca del 20% de los estudiantes de los distintos países no lograron el nivel mínimo de

competencias en lectura (por debajo del Nivel 2, estándar), establecido como el nivel de competencia en el cual los estudiantes inician demostrando las habilidades lectoras que les permitirá participar de manera correcta y productivamente en la sociedad moderna. En México, 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2 en lectura y sólo 0.3% de los estudiantes logran el nivel de excelencia.

Estos resultados muestran que la mayoría de los alumnos que egresan de secundaria obtienen un aprendizaje superficial de los textos leídos, mismo que no les permite profundizar en su comprensión lectora logrando hacer diferencias, profundizando y relacionando la información nueva del texto con los conocimientos previos. Con lo anterior se entiende que México está por debajo de los estándares de lectura, por lo tanto, la generalidad de los alumnos no comprende de manera eficaz los textos y esto hace que tengan un mal aprovechamiento académico.

Así mismo la Secretaría de Educación Pública (SEP) en apoyo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y las autoridades educativas de las entidades federativas llevaron a cabo el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea); en Sonora los resultados determinan que sólo el 4.2 % de los alumnos logra alcanzar niveles de competencias excelentes (nivel 5), el 13.6% alcanza competencias del nivel 3, el 40.6 % de los alumnos logra alcanzar el nivel 2 en el cual el alumno reconoce la trama y el conflicto en un cuento e interpreta el lenguaje figurado de un poema. Organiza información pertinente y no pertinente e identifica en textos argumentativos el propósito, el tema, la opinión y las evidencias, y el 39.1% de los alumnos alcanza el nivel 1 donde sólo identifica definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica y la función y recursos lingüísticos en anuncios publicitarios; comprende el tema desarrollado en un ensayo e identifica la rima en un diálogo teatral (INEE, 2015).

En las recientes evaluaciones de PLANEA (2017), aplicado a 80 alumnos de tercer grado en la secundaria federal número 2 Francisco I. Madero se obtuvo que el 3.8% de los alumnos se encuentran en el nivel 1 de comprensión lectora en base a los criterios de la SEP, el 23.8% se encontró en el nivel 2, un 36.3% se registró en el nivel 3 y un 36.3% se encontró en el nivel 4 de excelencia. También se aplicó a la secundaria Miguel Hidalgo a un total de 72 alumnos, donde se obtuvo que el 40.3% de los alumnos se encuentra en el nivel 1 en base a los criterios de la SEP, el 37.5 se encuentra

en el nivel 2, un 12.5 se encuentra en el nivel 3 y solo el 9.7% de los alumnos logra alcanzar el nivel 1.

Ante los bajos niveles de desempeño en lenguaje y comunicación a nivel nacional, estatal es necesario considerar las estrategias antes mencionada para conocer si produce una mejora en el procesamiento de información y comprensión lectora en los estudiantes, de esta forma el objetivo de la investigación es conocer qué estrategia de aprendizaje es más eficaz en la comprensión de textos en jóvenes estudiantes, según los niveles de comprensión recomendados por la SEP para informar a los docentes y pueda aplicarse al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sustento teórico

Según la SEP (2011), las estrategias de comprensión lectora son un conjunto de habilidades y conocimientos que utiliza quien lee para construir el conocimiento, almacenarlo, integrarlo y utilizar la información que obtiene de los textos que está leyendo.

Algunas recomendaciones que se deben considerar para la aplicación de estrategias es que se haga de manera intercalada, no perder de vista el objetivo de aprendizaje, contar con planeaciones flexibles que permitan la integración y variación de las estrategias seleccionadas (Casares, 2012).

Por otra parte, la SEC (2017) propone que las estrategias de comprensión lectora se pueden desarrollar a través de una variedad de modalidades de trabajo, actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos didácticos y secuencias didácticas específicas.

Algunas de las características de éstas modalidades son que las actividades puntuales se realizan una o dos veces al año, su duración es limitada y pueden tener relación con contenidos de otras materias; las actividades recurrentes se pueden aplicar varias veces en el año escolar, o tienen una duración más prologada, sirven para desarrollar prácticas de socialización a través del uso del lenguaje o actividades sistemáticas como la búsqueda, solicitud, lectura y consulta de textos en la biblioteca. Los proyectos didácticos se caracterizan por ser variables en su duración desde una hasta varias semanas según sea la actividad, por ejemplo, la elaboración de una reseña de algún material

leído, algunas semanas; la puesta en escena de una obra de teatro o el periódico mural durará todo el año. Algunas otras actividades que se pueden desarrollar son la producción de textos como periódicos, antologías, libros, álbumes, entre otros. Por otro lado, las secuencias didácticas tienen como finalidad ayudar a resolver problemáticas sobre la escritura de textos como la redacción, la coherencia, el uso de los tiempos verbales, ortografía.

Existe una variedad de estrategias de comprensión lectora entre las que se encuentran seis, sugeridas por Quesada (2004), tales como el tomar apuntes, hacer resúmenes y/o cuadros sinópticos, subrayar y resaltar, elaborar guías de estudio, mapas conceptuales y la extracción de ideas principales de los textos, que a continuación se describen:

En la estrategia de tomar apuntes, el estudiante adquiere un rol activo al escuchar con atención, escribir sus observaciones, anotar ideas principales, además de que puede regresar a revisar sus notas para complementar la información o repasar lo escrito.

- a. Al elaborar resúmenes el alumno sintetiza el material leído facilitando el aprendizaje significativo en la lectura. En ésta estrategia primero se debe de leer y comprender el material, identificar o elaborar oraciones claves, después eliminar el material secundario. En la elaboración de cuadros sinópticos se utilizan llaves, columnas o diagramas de información resumida, para su preparación se organizan las ideas esenciales del texto, se esquematizan las ideas principales y se establece la relación entre sí.
- b. En la estrategia de subrayar o resaltar, se indica con un color (llamativo) las ideas más importantes del texto haciéndose preguntas como ¿Qué es lo más importante del texto?, pero ¿Cómo se sabe si algo es realmente importante? No hay una respuesta concreta ya que para el autor todo lo escrito es de suma importancia y es ahí donde el lector muestra su capacidad para identificar lo que para él es importante en el texto. Se recomienda emplear niveles jerárquicos en la presentación de las ideas para el momento de repasar lo subrayado se pueda recordar la lectura de forma coherente.
- c. Elaborar guías de estudio orienta el aprendizaje, el repaso y la autoevaluación en los lectores, además ayuda a desarrollar el pensamiento crítico. Para elaborar estas guías de estudio se formula preguntas acerca del contenido del texto, las cuales permiten reconocer o recordar

información, explicar un mismo contenido en diferentes formas, interpretar el significado de alguna información, comparar, relacionar eventos y ejemplificar.

- d. La elaboración de mapas conceptuales obliga a pensar y analizar el tema, con ello, a darle una interpretación personal, es decir, aprenderlo significativamente. Para su elaboración se emplean siete pasos como el identificar y seleccionar los conceptos e ideas principales, escoger el concepto más importante, ordenar a partir de ese concepto, si es necesario, incluir un término nuevo que englobe varios conceptos, relación entre los conceptos y elegir palabras que demuestren mejor el tipo de relación, establecer las relaciones posibles y elaborar diferentes presentaciones para los distintos temas si se requiere.
- e. Extraer las ideas principales permite construir un texto alterno al que se está leyendo. Esta actividad se construye en dos niveles: el primero consiste en la identificación y sistematización de los momentos más significativos del texto; el segundo consiste en aterrizar las ideas con las propias palabras esto quiere decir que el lector tiene que parafrasear.

Por su parte, la Secretaria de Educación a través de la coordinación estatal de consejos pedagógicos (2012), considera que son cuatro las estrategias que se deben emplear para la comprensión lectora las cuales son, muestreo, predicción, anticipación y confirmación y autocorrección.

Sanz (2010) contempla la utilización de señales en el texto para guiar la comprensión, la toma de conciencia de la comprensión, establecimiento de un objetivo de la lectura, elaboración y reorganización de la información, centrar la atención, sintetizar y verificar hipótesis al hilo de la lectura, seis estrategias implicadas en la comprensión lectora que favorecen las habilidades en los estudiantes para lograr el procesamiento adecuado de la información que consultan.

Después de la implementación de estrategias que promuevan la comprensión lectora, resulta indispensable su evaluación, para ello Pérez (2005), menciona que más que centrarse en una evaluación al sistema de lectura resulta primordial ubicar la evaluación en los productos generados por los estudiantes. Estas evaluaciones demuestran la interacción entre el estudiante que lee el texto y se especifica más en el producto de la lectura que en el proceso que realiza el lector para comprenderla. Por otro lado, los resultados de evaluación de estos productos permiten al docente revisar su estilo de

enseñanza, analizar el impacto de los materiales, la especificación de situaciones educativas, evaluación de programas, entre otros.

Algunas de las estrategias que se sugieren para la evaluación de los productos obtenidos son el uso de cuestionarios sobre el texto, diseñados por el profesor; fidelidad y precisión del texto que se leyó donde se facilita recordar lo leído; evocación o recuerdo libre en donde el estudiante explique lo que entendió del texto; comprensión del mismo, estrategia que ayuda al estudiante a organizar, almacenar y recuperar la información utilizada durante la lectura; las preguntas de sondeo y las preguntas abiertas (Pérez, 2005).

En el mismo sentido de la evaluación, la SEP (2012) establece niveles de comprensión que permiten identificar el nivel de competencia lectora de los estudiantes con la intención de identificar deficiencias y diseñar soluciones para mejorar la comprensión lectora, para ello establece cuatro niveles, nivel 0 (el estudiante requiere apoyo), nivel 1 (se acerca al estándar), nivel 2 (estándar), nivel 3 (avanzado). Alegre (2009) coincide con lo anterior mencionando que son cuatro los niveles de comprensión lectora que se pueden considerar, a su juicio está el nivel superficial, nivel de comprensión básico, nivel interpretativo y nivel de comprensión de lectura crítica o valorativa.

Metodología

El diseño de la investigación fue cuasi experimental, ya que existen cuatro grupos y estrategias, pero no hay una equivalencia y asignación al azar, para la forma de manipulación se utilizará la de modalidades ya que existen cuatro estrategias distintas.

G1 O1 X1 O2
G2 O1 X2 O2
G3 O1 X3 O2
G4 O1 X4 O2

G= Grupos.
O1=Pretest.
O2= Postets.

X1= Cuadro sinóptico.
X2=Mapa conceptual.
X3=Resumen.
X4=Subrayado.

Participantes

Se seleccionaron cuatro grupos de la secundaria Francisco I Madero de tercer año de los grupos A, B, C y F, donde fue la cantidad total de 110 alumnos. En el grupo A fueron 22 alumnos con

la estrategia asignada de subrayar ideas principales, en el B fueron 29 alumnos con la estrategia de resumen, en el C fueron 29 alumnos con la estrategia de mapa conceptual y en el F fueron 30 alumnos a cargo de la estrategia de cuadro sinóptico. Sin embargo, de la muestra aplicable fueron solo 59 Mujeres y 51 hombres, mientras que en la edad 4 alumnos tiene 13 años, 101 alumnos tienen 14 y 5 alumnos tienen 15 años de edad.

Posteriormente se seleccionaron cuatro grupos de la secundaria Miguel Hidalgo de tercer año de los grupos G, H, J y K donde fue la cantidad de 104 alumnos. En el Grupo G fueron 29 alumnos con la estrategia de subrayar ideas principales, en el grupo H fueron 27 alumnos a cargo de la estrategia de resumen, en el grupo J fueron 25 alumnos con la estrategia de mapa conceptual y en el K fueron 23 alumnos con la estrategia asignada de cuadro sinóptico. No obstante, de la muestra aplicada en esta secundaria fueron 44 mujeres y 60 hombres, mientras que en la edad 80 alumnos tienen 14 años y 24 alumnos tienen 15 años de edad.

Instrumentos

Los instrumentos realizados fueron dos, una lista de verificación y un cuestionario. Primeramente, se realizó la lista de verificación con el objetivo de identificar en qué nivel de comprensión lectora se encuentra el alumno de tercero de secundaria, para que los docentes estén informados sobre la situación actual de sus alumnos. Consta de 11 criterios basados en los niveles de comprensión lectora que marca la SEP (2012) los cuales son: nivel 0 (requiere apoyo), nivel 1 (se acerca al estándar), nivel 2 (Estándar), nivel 3 (avanzado).

Para el nivel 0 (Requiere apoyo), se establecieron 4 criterios los cuales son, menciona fragmentos del relato, su relato constituye enunciados sueltos, recupera ideas expresadas en el texto y no modifica el significado de los textos.

Para el nivel 1(se acerca al estándar) contando con los anteriores criterios antes mencionados, se agregan 3 criterios más los cuales son, introduce situaciones, eventos y/o personajes de la lectura, menciona el planteamiento o hecho que inicio a la lectura y comenta sobre que se hace ante la situación, evento o problema presentado en el desarrollo de la lectura.

En el nivel 2 (Estándar) contando con los anteriores criterios antes mencionados se agregaron 2 criterios más que son, menciona como termino la historia y enuncia los eventos e incidentes de la lectura de manera organizada.

En el nivel 3 (Avanzado) contando con los anteriores criterios antes mencionados se agregaron 2 criterios más los cuales son, organiza la información utilizando marcadores temporales o causales y hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc., de los personajes.

Después se seleccionó una lectura titulada “Animales vertebrados e invertebrados” con el cual los alumnos deberían de contestar el cuestionario que se elaboró, este tenía como objetivo de identificar si el texto leído fue entendido de manera eficaz el cual cuenta con 13 ítems.

Los ítems anteriores fueron 11 de opción múltiple y 2 abiertas de acuerdo a los niveles de comprensión. Las dos abiertas se evaluaron simplemente si cumplió o no con lo que marcaba la pregunta. Mientras que la de opción múltiple se evaluaron si seleccionaba la respuesta correcta de 3 respuestas presentadas.

Procedimiento

Para la validez del instrumento se solicitó a una experta en el tema de comprensión lectora en nivel secundaria la cual tiene 13 años de experiencia laboral y 8 años de experiencia en educación superior impartiendo la materia de español y por la confiabilidad se aplicó una prueba piloto a 103 alumnos de tercer año de secundaria, se hizo el análisis de fiabilidad en base al Alfa de Cronbach, al momento de capturar los datos y preguntas se obtuvo un .78 de confiabilidad.

Posteriormente se acudió a la secundaria para la aplicación de los instrumentos utilizando el diseño cuasi experimental ya los grupos se seleccionaron al azar y fueron cuatro grupos en la cual se les asignó una estrategia (subrayado, resumen, mapa conceptual y cuadro sinóptico). El primer grupo fue el 3ro G, que contaba con 31 estudiantes, se dio la instrucción de la estrategia a utilizar que fue el resumen para después aplicar la lectura “animales vertebrados e invertebrados” en el cual duraron 20 minutos llevando, posteriormente realizaron el resumen de la lectura con una duración de 25

minutos, para después contestar el cuestionario con las preguntas de comprensión en el cual duraron 15 minutos contestando, la misma dinámica se presentó en los tres grupos restantes.

Al terminar las intervenciones en cada grupo se capturaron las bases de datos en el programa estadístico SPSS y se realizaron los análisis que a continuación se presentan.

Resultados

Tabla 1. Estrategia de subrayado

Niveles de comprensión lectora		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel 0	5	8.9	10.2
	Nivel 1	27	48.2	65.3
	Nivel 2	11	19.6	87.8
	Nivel 3	6	10.7	100.0
	Total	49	87.5	
Total		56	100.0	

En esta tabla 1 se puede observar que los alumnos que utilizaron la estrategia de subrayado el 48% de los alumnos se encuentran en el nivel 1, mientras que el 10% se encuentra en el máximo nivel que es el 3 de excelencia. Esto quiere decir que el 65% de los jóvenes se encuentra entre el nivel 0 y 1 y representa que los alumnos sólo pueden identificar fragmentos de la lectura, su relato organiza enunciado sueltos, sólo recupera ideas expresadas en el texto, respeta el significado de los temas, introduce situaciones o eventos, menciona en que inicia y termina la lectura y menciona las situaciones que se presenta y se está en un grave problema ya que con estos resultado se puede observar que no se cumple con uno de los propósitos que marca la SEP que es ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos.

Tabla 2. Estrategia resumen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel 0	4	7.1	7.7
	Nivel 1	22	39.3	50.0
	Nivel 2	19	33.9	86.5
	Nivel 3	7	12.5	100.0
	Total	52	92.9	
Total		56	100.0	

En la estrategia de resumen se puede observar en esta tabla que el 39% de los alumnos se encuentra en el nivel 1, el 39% se encuentra en un nivel 2 y por ultimo solo el 12.5% se encuentra en

el nivel 3. Esto quiere decir que el 86% de los alumnos se encuentran entre el nivel 0 y 2 esto representa que los alumnos solo pueden identificar fragmentos de la lectura, su relato organiza enunciado sueltos, solo recupera ideas expresadas en el texto, respeta el significado de los temas, introduce situaciones, eventos y personajes de la lectura, puede comentar que se hace ante la situación, evento o problema presentado en el desarrollo de la lectura, menciona como termino la lectura y puede enunciar los eventos o incidentes de la lectura de manera organizada. Con esto se puede observar que usando esta estrategia se cumple con algunos de los objetivos establecidos por la SEP los cuales son, ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos, expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas,

Utilizar la escritura para organizar su pensamiento, elaborar su discurso y ampliar sus conocimientos y valorar el diálogo y adoptar una actitud crítica y reflexiva como formas privilegiadas para entender otras perspectivas y puntos de vista.

Tabla 3. Estrategia mapa conceptual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel 0	8	14.3	14.3
	Nivel 1	27	48.2	62.5
	Nivel 2	16	28.6	91.1
	Nivel 3	5	8.9	100.0
	Total	56	100.0	

En la tabla anterior se puede observar que en la estrategia de mapa conceptual el 14.3% de 56 alumnos se encontraron en el nivel 0, el 48.2% se encuentra en el nivel 1, el 28.6 se encuentra por el nivel 2 y por último se puede observar que solo el 8.9% de los alumnos alcanza un nivel de excelencia. Esto quiere decir que el porcentaje acumulado es de 91% de los alumnos se encuentran entre el nivel 1 y 2 esto representa que los alumnos solo pueden identificar fragmentos de la lectura, su relato organiza enunciado sueltos, solo recupera ideas expresadas en el texto, respeta el significado de los temas, introduce situaciones, eventos y personajes de la lectura, puede comentar que se hace ante la situación, evento o problema presentado en el desarrollo de la lectura, menciona cómo terminó la lectura y puede enunciar los eventos o incidentes de la lectura de manera organizada. Con esto se puede observar que usando esta estrategia se cumple con algunos de los objetivos establecidos por la

SEP los cuales son, ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos, expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas, Utilizar la escritura para organizar su pensamiento, elaborar su discurso y ampliar sus conocimientos, valorar el diálogo y adoptar una actitud crítica y reflexiva como formas privilegiadas para entender otras perspectivas y puntos de vista y valorar la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general, y reconocerse como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.

Tabla 4. Estrategia cuadro sinóptico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel 0	15	26.8	27.3
	Nivel 1	29	51.8	80.0
	Nivel 2	9	16.1	96.4
	Nivel 3	2	3.6	100.0
Total		56	100.0	

En la estrategia de cuadro sinóptico se puede observar en la tabla que el 51% de los alumnos se encuentran en el nivel 1 de comprensión, el 16.1% está en el nivel 2 y mientras que solo el 3.6% de los alumnos se encuentra en el nivel 3. Esto quiere decir que la mayoría de los alumnos está en el nivel 0 y 1 de comprensión lectora y solo pueden identificar fragmentos de la lectura, su relato organiza enunciado sueltos, solo recupera ideas expresadas en el texto, respeta el significado de los temas, introduce situaciones o eventos, menciona en que inicia y termina la lectura y menciona las situaciones que se presenta. Sin embargo, González (2010), menciona que el bajo rendimiento académico se debe a los graves problemas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura que estos presentan, así como la falta del gusto por la lectura y el contexto educativo, ya que la importancia de estas habilidades no ha sido un ámbito prioritario.

Por lo tanto, con los resultados obtenidos se puede comprobar ya que si a los alumnos no les gusta leer no podrán entender un texto porque no practican la lectura.

Tabla 5. Niveles de comprensión lectora

Estrategia	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
					Límite inferior	Límite superior		
Resumen	52	2.56	.826	.115	2.33	2.79	1	4
Ideas principales	40	2.23	.768	.121	1.98	2.47	1	4
Mapa Conceptual	56	2.32	.834	.111	2.10	2.54	1	4
Cuadro Sinóptico	55	1.96	.769	.104	1.76	2.17	1	4
Total	203	2.27	.825	.058	2.15	2.38	1	4

En la tabla 5 se puede observar que la estrategia de resumen obtuvo una media de 2.56, la estrategia de subrayar ideas principales obtuvo una media de 2.23, el mapa conceptual obtuvo una media de 2.32 y por último la estrategia de cuadro sinóptico fue la de menos puntuación obteniendo una media de 1.96, en base a los datos arrojados se puede decir que el resumen es la estrategia con mayor eficacia en la comprensión de textos de alumnos de tercer grado de secundaria ya que al utilizar este método sintetizas el material leído facilitando el aprendizaje significativo en la lectura. Los datos provienen de una población normal con un nivel de significancia mayor de $\alpha=.01$.005, dando como resultados $1.54 \geq .005$. Por lo tanto, esto significa que los datos provienen de una varianza homogénea ya que el nivel de significancia es .154.

Tabla 6: Prueba ANOVA

	Niveles de comprensión lectora				Sig.
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	
Inter-grupos	9.692	3	3.231	5.025	.002
Intra-grupos	127.943	199	.643		
Total	137.635	202			

Se puede observar que hubo diferencias en los niveles de comprensión lectora para cada grupo de estrategias. SEP (2011) menciona que las estrategias de comprensión de la lectura son, en síntesis, una serie de conocimientos y habilidades que el lector puede emplear para adquirir, retener, integrar y recuperar información. Esto quiere decir que existe una gran variedad de estrategias por lo tanto el alumno decide cual es la más adecuada para él a la hora de comprender una lectura por lo tanto no todos los alumnos comprenden de manera eficaz con la misma estrategia.

Tabla 6: Prueba ANOVA

	Suma de cuadrados	Niveles de comprensión lectora			Sig.
		gl	Media cuadrática	F	
Inter-grupos	9.692	3	3.231	5.025	.002
Intra-grupos	127.943	199	.643		
Total	137.635	202			

Tabla 6: Prueba ANOVA

	Suma de cuadrados	Niveles de comprensión lectora			Sig.
		gl	Media cuadrática	F	
Inter-grupos	9.692	3	3.231	5.025	.002
Intra-grupos	127.943	199	.643		
Total	137.635	202			

Conclusiones

El objetivo de la investigación se cumplió ya que se encontró que la estrategia más eficaz para la comprensión de textos es el resumen, aunque no se encontró mucha diferencia entre las estrategias de subrayar y mapa conceptual, en donde hubo una diferencia más significativa fue con la estrategia de cuadro sinóptico. Solamente la mayoría de los alumnos se encontraron en el nivel 1 en este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en pocas ocasiones de tres a cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta dificultades en el ritmo y la continuidad indispensable para realizar la lectura, la cual no resulto muy favorable ya que lo ideal sería encontrarse en el nivel 3 de excelencia, las posibles causas sería que los alumnos no tienen interés por la lectura y no saben utilizar las estrategias aplicadas.

Según la SEP (2009), el currículo a implementar en un nuevo modelo educativo basado en competencias debe establecer competencias para los distintos niveles educativos que utilizara la educación para la vida y que, por tanto, constituyen los perfiles de egreso del educando, Esto quiere decir que con los resultados obtenidos en esta investigación no cumple con el primer aspecto que es el aprendizaje permanente ya que si los alumnos no comprenden la información de un texto no puede tener un conocimiento permanente en ninguna de las materias de la educación básica.

Sin embargo, se puede detectar que los alumnos están en un nivel 1 y 2 de los niveles esto representa que los alumnos solo pueden identificar fragmentos de la lectura, su relato organiza enunciado sueltos, solo recupera ideas expresadas en el texto, respeta el significado de los temas, introduce situaciones, eventos y personajes de la lectura, puede comentar que se hace ante la situación, evento o problema presentado en el desarrollo de la lectura, menciona como termino la lectura y puede enunciar los eventos o incidentes de la lectura de manera organizada. Por lo tanto, los alumnos no pueden enunciar los eventos e incidentes de la lectura de manera organizada, organizar la información utilizando marcadores temporales o causales y ni hacer alusión a pensamientos, sentimientos, deseos y miedos del lector.

Referencias

- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Revista Persona*, (12), 207-223 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147117618012.pdf>
- Casares, A. (2012). Significados que le atribuyen los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2 (tesis de posgrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- González, J. (2010). La comprensión lectora en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 113-139. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/expe/3225Gonzalez.pdf>
- Gutiérrez, C. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1), 183-202 Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf
- INEE. (2015). Resultados nacionales de Sexto de primaria y tercero de secundaria Lenguaje y comunicación y Matemáticas, de INEE Recuperado en: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciculosnov/Planea_2015_Andr es Sanchez Moguel.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciculosnov/Planea_2015_Andr_es_Sanchez_Moguel.pdf)
- Pérez, J. (2005, 14 de febrero). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Universidad católica del norte* (14). Recuperador en: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194220381010.pdf>
- PISA. (2009). Comprensión lectora. Octubre 2017, de OCDE Recuperado en: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf
- PISA. (2015). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.OCDE Recuperado en: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

- PLANEA. (2015). Resultados de la prueba PLANEA, de IMCO Recuperado de:
http://imco.org.mx/banner_es/resultados-de-la-prueba-planea-via-sep/
- PLANEA. (2017). Base de datos completa 2017. Recuperado de:
[http://planea.sep.gob.mx/ba/base de datos 2017/](http://planea.sep.gob.mx/ba/base_de_datos_2017/)
- Quesada, R. (2004). *Estrategias para el aprendizaje significativo*. México: Limusa (14) Recuperado de: http://prepatlajomulco.sems.udg.mx/sites/default/files/1_diaz-barriga_fundamentos_buenoestrategias_2.pdf
- Sanz, M. (2010). *La mejora de la comprensión lectora* Recuperado en:
<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>
- Secretaria de Educación y Cultura (2017). Programa de fomento para el libro y la lectura. Dirección general de publicaciones Recuperado de:
[https://observatorio.librosmexico.mx/files/programa de fomento para el libro.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/programa_de_fomento_para_el_libro.pdf)
- Secretaria de Educación del Gobierno del Estado Coordinación Estatal de Consejos Pedagógicos. (2012). *Comprensión lectora de Secretaria de Educación Pública* Recuperado de:
http://www.seslp.gob.mx/pdf/compcion_lectora.pdf
- SEP. (2009). Programas de Estudio 2009. Primer grado. Educación básica, Primaria. Secretaría de Educación Pública México. Recuperado de
<http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/ProgramaPrimerGrado.pdf>
- SEP. (2011). Resultados de competencias lectoras, de Secretaria de Educación Pública Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/consulta_resultados_a/
- SEP. (2012). *Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora*. (2011). 1st ed. México: Flacso (pp.49-55). Recuperado en:
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12180/1/images/estrategia_lectora.pdf

CAPITULO 12. Responsabilidad social a través de programas de servicios social de universitarios: Tiempo por sonrisas 2017

*Angélica Lidia Saucedo Parra
Arturo Julián Arroyo Cossío
Roberto Burgueño Romero*

Introducción

En la actualidad vivimos en un mundo con problemas de desnutrición y enfermedades infecciosas y como consecuencia el surgimiento de enfermedades crónico-degenerativas como la diabetes de tipo II, obesidad, cáncer de colon, de próstata, de seno, hipertensión arterial, cardiovascular, osteoporosis, depresión y ansiedad que afecta a todos los grupos sociales sin distinguir sexo o edad. Estas enfermedades se encuentran fuertemente relacionadas a patrones alimenticios y al sedentarismo alejándonos de la convivencia social entre los individuos.

Este estilo de vida predomina en casi todas las ciudades a nivel internacional donde la actividad la marca el desarrollo y crecimiento económico además del tecnológico el cual ha llevado al aumento de este problema a niveles nunca antes vistos, la tendencia es difícil de parar, pero es importante crear y desarrollar estrategias que permitan una convivencia sana entre el desarrollo, crecimiento económico y tecnológico de las ciudades. Según Medina et al., (2018) la actividad física que desarrollan los niños se refleja en la edad adulta, es decir, quienes realizan ejercicio a temprana edad tienen menor probabilidad de desarrollar enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT). México a pesar de tener un plan de acción para incrementar los 60 minutos diarios de actividad física solo cuenta con monitoreo de su población adulta (OMS) más no en niños.

A raíz de esta problemática a nivel nacional se planteó un programa de servicio social (PSS) en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) a través de la *Facultad de Ciencias Sociales y Políticas*, titulado “Programa de Tiempo por Sonrisas (TXS)”, enfocado a mejorar el nivel de vida de los niños, jóvenes, adultos y ancianos de la Ciudad de Mexicali, en el Estado de Baja California, el cual tiene por objetivo: el ejercicio, desarrollo de la pintura, el canto, la educación y la empatía sobre las necesidades de débiles visuales, apoyo físico y emocional para las personas que esperan en salas de urgencias, actividad física y alimentación en jóvenes de diferentes casas hogar, apadrinamiento a niños de bajos recursos con regalos en navidad, promover la cultura financiera.

Lo anterior a través del involucramiento en el corto plazo de personas jóvenes que se interesen por los problemas que existen en nuestra comunidad para lograr fomentar ciudadanos con valores, buen sentido crítico y analítico, para que sean capaces de entender la situación actual de la comunidad. Además, se difunden estrategias de prevención a través de distintos medios de comunicación como son: las redes sociales, radio, periódicos entre otros medios, teniendo como herramienta principal la creatividad en la difusión con el fin de concientizar a la población sobre las causas de las enfermedades y las estrategias de prevención.

Se realizan continuamente actividades de ayuda a la comunidad vulnerable, reclutando personas que tengan la actitud solidaridad, espíritu emprendedor que les guste ayudar; brindar las herramientas para realizar un proyecto, así como llevarlo a cabo; integrando así a la comunidad y abriendo los ojos a las problemáticas existentes. Los proyectos realizados no solo quedan a nivel local, sino que se vuelven virales contagiando a la población con una actitud de cooperación.

Sustento teórico

Principales antecedentes del programa TXS; se realizan actividades humanitarias y de apoyo a la comunidad desde Julio de 2014 empezando solamente como una idea y trabajando en el desayunador UREDAE ubicado en Mexicali, en ese tiempo recibía poca ayuda. Se inició dando despensas mes tras mes, generando más actividades y con un crecimiento continuo.

TXS se refuerza con el apoyo de los programas de Servicio Social Comunitario (SSC) en la Facultad de Ciencias Sociales en el 2016-1 con fin de dar apoyo a la comunidad además de liberar las horas de servicio social por parte de alumnos de esta unidad académica y abrir la posibilidad para que alumnos de otras escuelas y facultades puedan liberar horas que son requisito de cada programa, como parte de la responsabilidad y compromiso social que tiene la universidad y sus alumnos.

El desarrollo de los servicios sociales está animado por una doble motivación: la práctica de ayuda requiere de la empatía y la congruencia, pero no se limita solamente a estas cualidades altruistas, de lo contrario los procesos de intervención social serían desposeídos de su utilidad social. La actividad profesional en términos de escucha y de altruismos es singularmente un medio de ejercer

el poder, defendiendo el principio de responsabilidad, de individualización; la intervención social contribuye al desarrollo de la ideología que sitúa al individuo en el centro y que tendrá consecuencias sobre el funcionamiento de la sociedad y su futuro.

Para comprender la lógica de los Servicios Sociales y para superar esa doble visión es preciso hacerse eco de las posiciones de Touraine (1984) cuando nos indica las conductas y comportamientos del actor ya que no se relacionan únicamente en su posición dentro del sistema, sino que el actor es productor de sentido.

Esta posición amplía las perspectivas para particularizar un objeto dentro de un conjunto más amplio en el que es a la vez el producto y a la vez uno de los productores: un objeto que no podemos reducir a la sola cuestión del Estado, ni la sola voluntad de los individuos, un objeto que contribuye a la reproducción del sistema social y que no puede ser reducido a una única función, sino que dialécticamente construye un proceso de transformación social.

Chauvière (1989), define a los servicios sociales a la vez como un trabajo material (los derechos defendidos, la atención directa, los recursos utilizados, las prestaciones, etc) y un trabajo discursivo, esto es la enunciación de un cierto número de representaciones y de valores legitimadores; por su parte Kruse (1976) establece al servicio social, como el método básico que consiste en el estudio del individuo, del grupo o la comunidad, en sus elementos esenciales y aspectos y circunstancias más significativas, en la interpretación o diagnóstico de sus necesidades y potencialidades, en el trazado de planes para tratar problemas o atender a necesidades o aspiraciones y en la ejecución de los planes elaborados. A ese método atribuimos ciertas características científicas, puesto que el estudio se basa en conocimientos científicos y la acción se realiza de modo ordenado.

En este mismo sentido el concepto de trabajo social es considerado como la disciplina de la ciencia social que se ocupa del estudio e intervención de la problemática de las relaciones sociales entre la sociedad civil y el Estado que produce carencias en la calidad de vida y privación de los derechos humanos de las personas (Guzmán, 1992). El modelo racional es el que ha dominado los modelos de intervención que se utilizan principalmente en los niveles micro y macro (administración, planificación, programación, investigación evaluativa), y se fundamenta en el positivismo lógico.

Propuesta

El Programa TXS se forma gracias a la iniciativa de jóvenes preocupados por la falta de actividad física y los problemas que causa la falta de esta, así como la baja participación de la sociedad en actividades que les ayuden a estar más activos y a aprender. Es así como TXS se enfoca en la población en general para fomentar la actividad física, prevenir enfermedades y fomentar actividades de convivencia y aprendizaje. Poniendo énfasis en la población que no cuentan con los recursos económicos necesarios, o que simplemente están pasando por diferentes problemas personales o que se encuentran en una constante batalla por alcanzar una vida digna en la que puedan convivir felizmente.

TXS desea actuar en ayuda de esas personas que lo único que necesitan es una sonrisa para olvidarse de todos los problemas que las aquejan. Si bien es cierto, cada persona cuenta con diferentes conflictos, los cuales en muchos de los casos son difíciles de resolver, sin embargo, TXS considera que una simple ayuda puede auxiliar a solventar cualquier tipo de problema; por mínima que esta sea.

TXS está comprometido en fomentar la transparencia y rendición de cuentas ante la UABC transmitiendo confianza sobre sus objetivos y logros; conservando un ambiente de compañerismo, liderazgo y preparación para que los integrantes se sientan seguros y comprometidos con cada proyecto que se emprende, además de reforzar la vinculación de la institución de educación superior en la que se están formando como futuros profesionistas.

TXS actualmente está constituida como fundación de apoyo a la comunidad y esta tiene a partir del 2016 participando en la convocatoria de servicio social en la que ha tenido oportunidad de obtener recursos de esta fuente para el logro de objetivos internos; la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas, campus Mexicali, registró un programa de servicio social para que alumnos de esta unidad puedan liberar su servicio social comunitario inicialmente con el mismo nombre "Tiempo por Sonrisas", está constituido por 20 alumnos de la etapa básica como se muestra el cuadro 1.

Cuadro 1. Descripción de los programas que conforman el proyecto integrador TXS

Nombre del proyecto integrador:	Tiempo por Sonrisas (TXS)					
Nombre de los programas educativos o programas de servicio social que lo integran	Código de Servicio Social del programa (comunitario/ profesional)	Unidad Académica	Etapa de servicio social		Número de alumnos	
			S.S.C	S.S.P	S.S.C	S.S.P
Tiempo por sonrisas (2016)	A117-0027	Facultad de Ciencias Sociales y Políticas (FCSyP)	X		20	
Análisis Económico: Complementario Teórico-Práctico (2017)	U117-0024	FCSyP		X		13
Promoción y difusión de los programas educativos de la facultad (2018)	U117-0020	FCSyP		X		9

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema de Servicio Social de la FCSyP y formato enviado por CGFB y la CGFPyVU

Se obtuvo alrededor de cincuenta mil pesos como apoyo para su funcionamiento en el 2016, para el año 2017 se agregó el programa de Servicio Social Profesional (SSP) con el nombre de "Análisis Económico" donde participaron 13 alumnos del programa educativo de Economía, en esta ocasión se obtuvo aproximadamente cien mil pesos, además se amplía el número del programa comunitario por diez lugares más y para 2018 se dejan los dos programas que se venían trabajando, se agrega el promoción y difusión de los programas educativos de la facultad; en este último se involucran tres alumnos de cada programa educativo: de Economía, Administración Pública y la de Relaciones Internacionales.

Para esta edición se obtiene un apoyo alrededor de noventa mil pesos que son destinados en al menos 70% a becas y el otro 30% en material de oficina, gasolina y viáticos en las tres ediciones de la convocatoria en la que se ha participado, cabe aclarar que está prohibido la compra de equipo de cómputo según lo dispuesto en la convocatoria vigente de apoyo a programas de servicio social. Se planea a fondo cada evento para que sea realizado de la manera correcta, tratando de involucrar a los jóvenes para que incursionen en este tipo de actividades para propagar esta actitud de servicio y cooperación. Dichos planes serán entregados para que se le dé seguimiento y se evalúen los resultados esperados.

Este proyecto se desglosa de la siguiente manera: en una primera actividad se reúnen los participantes para coordinar las actividades a realizar en los plazos pre-establecidos, como segunda se planean y organizan las diversas actividades realizando división de labores para cada integrante a la misma vez que se acuerda las formas de evidenciar cada actividad, la puesta en marcha de las labores y las cuestiones que hay que mejorar o corregir para próximos eventos relacionados. Como último se realizará un reporte y presentación para el coloquio que se organiza para finalizar con el proceso de la convocatoria en la que se está participando a través del proyecto registrado.

TXS pretende apoyar a cualquier persona que requiera del mismo, sin alguna discriminación por raza, religión, pensamientos, entre otros. Para esto se realizará una pequeña investigación de la situación para así solicitar apoyo de los agentes involucrados y que puedan gestionar soluciones para las diversas problemáticas. TXS quiere aprovechar la oportunidad, los talentos y capacidades que caracterizan a todos los jóvenes, desea impulsar a esta nueva generación a que participe y ayude al municipio, a la comunidad y al mundo a crecer. Así, inculcar a que sea la causa y la esperanza las que motiven a ayudar a nuestra sociedad, y sobre todo a buscar solución a los problemas y dificultades que de ella surjan.

Estructura y actividades del “Programa de Tiempo por Sonrisas (TXS)”

El programa se divide en siete actividades las cuales son las siguientes:

1. **Zumbaton:** dirigido a todas las personas de la comunidad Cachanilla que deseen ejercitarse, donde con esta rutina no se necesita de mucha preparación física o fuerza especial, dirigido a todo tipo de personas, desde los más pequeños hasta las personas mayores, sin importar si es hombre o mujer. Conocido como: *ZUMBATON PINK PARTY “EN LA LUCHA DE MUJERES CONTRA EL CANCER”*, su objetivo es invitar a nuestra comunidad en general a tener una activación física y mental realizando Zumba y combatir la obesidad, además de apoyar a mujeres con cáncer de escasos recursos.

Con la Zumba trabajamos todo el cuerpo. Además de quemar calorías mejoramos el equilibrio, el ritmo, la coordinación y tonificamos. A través de la zumba estimulamos la liberación de endorfinas,

las cuales son hormonas que potencian la felicidad y la autoestima. Los ritmos divertidos que te exigen una coordinación te ayudaran a eliminar la energía negativa y finalizando la sesión se siente la sensación de bienestar. Aparte de tener una convivencia familiar, activación física y mental, también se apoyó a la escuela “La Casita” integrada por niños especiales en Mexicali.

2. **Ma-ná-ku:** significa HACER, SOÑAR y VIVIR tomando como referencia las palabras MANTIC, NÁAY y KUXTAH de la cultura Maya, busca desarrollar la pintura y el canto a niños de la casa hogar BETESDA con el fin de brindar la oportunidad de desarrollarse en alguna de las artes ya mencionadas. Lugar: Casa Hogar BETESDA. Es un proyecto de carácter socio-cultural que promueve los principales elementos integradores para una mejor evolución del ser. Tales como el arte, el desarrollo personal y la salud óptima. Su objetivo es atender a niños y jóvenes que habitan en casas hogar desarrollando el gusto por pintar y cantar con el fin de brindarles la oportunidad de desarrollarse en alguna de las artes antes mencionadas.
3. **Mexicali sin sol:** su objetivo es concientizar a la comunidad en general, mediante la experiencia, educación y creación sobre las necesidades que tienen los débiles visuales en la localidad. Se desarrolla mediante varios módulos donde se presentan diferentes actividades realizadas por los estudiantes del servicio social, entre ellas estará tener la experiencia de poder sentir la pérdida del sentido de la vista, mediante una exposición de índole educativa donde las personas estarán completamente ciegas y se les invitara a realizar actividades de su vida cotidiana. También, por medio de diferentes exposiciones y módulos la comunidad tendrá la oportunidad de educarse sobre los problemas que atraviesan los ciegos y débiles visuales en nuestro país, como lo son desarrollo profesional, educación, acceso a vialidades publicas entre otros. Por otra parte, se planea crear un grupo de ayuda entre varios sectores con el fin de realizar una bolsa de trabajo donde se pueda facilitar la contratación de personas ciegas o débiles visuales, así también un apoyo para encontrar instituciones públicas donde los jóvenes puedan estudiar y desarrollarse plenamente.
4. **Noche de hospitales:** generar un apoyo tanto físico como emocional, para aquellas personas que se encuentran esperando fuera de la sala de urgencias. La actividad se realiza por la noche con las personas que están esperando en la sala urgencias del *Hospital General* en la

ciudad de Mexicali, en donde se atienden diferentes situaciones médicas; esta actividad se realizó un día de la última semana del mes de septiembre, octubre, noviembre y diciembre como se muestra en el cuadro 2. Se busca crear un espacio de tranquilidad a través de brindarles apoyo emocional mientras esperan ser atendidas o por información de algún familiar, además de compartir chocolate caliente y pan que los haga sentir más tranquilos y acompañados en esos momentos difíciles.

5. **Rock on:** Activación física y pláticas de como tener una sana alimentación para jóvenes de la casa hogar AWAYOUT. La activación física a cualquier edad es una experiencia inigualable y al hacer que un gimnasio como lo es Rock ON pueda invitar a los jóvenes de la casa hogar es aún mejor ya que con la plática de una alimentación sana y la actividad física realizada los jóvenes pueden cambiar sus hábitos y tomarle aprecio al deporte, alejándolos de las drogas y el vandalismo.
6. **Mensajeros de amor:** Vincula a padrinos de la comunidad cachanilla con niños de bajos recursos para que tengan un regalo de navidad. Es una actividad enfocada a llevar regalos para las fechas navideñas a niños de escasos recursos con la participación de la sociedad y la ayuda de grupos con el mismo objetivo de servir.
7. **Talleres sobre finanzas, “Ábaco: promoción de la educación económica y financiera para jóvenes en educación secundaria”:** su objetivo es abordar estratégicamente a estudiantes de secundaria y compartir información que les permita una comprensión básica de temas financieros, así como una reflexión de la situación económica del mundo que les rodea. De igual manera, promover una cultura financiera que cree hábitos de responsabilidad y toma de decisiones correctas sobre sus ingresos y gastos.

El desarrollo de las actividades consiste en la impartición de talleres prácticos en aulas de instituciones educativas a nivel básico en cinco secundarias ubicadas en la ciudad de Mexicali distribuidos en las colonias González Ortega, Independencia e Hidalgo, las cuales se ejecutan a lo largo de cuatro sesiones, una por semana en un periodo mínimo de un mes. Los temas a desarrollar se presentan en el siguiente esquema:

- a. Conceptualización general financiera y el dinero,
- b. Presupuesto,
- c. Ahorro e Inversión,
- d. Los créditos.
- e. Mi plan de vida

Metodología

Durante el servicio social por parte de TXS se hicieron diferentes actividades con el fin de poder brindar un apoyo social a nuestra comunidad cachanilla. En el programa de servicio social 2017-2 se presentaron los siguientes proyectos: Zumbaton, MANAKU, Mexicali Sin Sol, Noche de Hospitales, Rock ON, Mensajeros de Amor y Talleres de Finanzas. Cada uno de ellos dirigidos a diferentes segmentos de la población con actividades que abarcan desde lo físico, cultural, altruismo, concientización. Todo ello planeado para desarrollarse entre julio - diciembre de 2017 como se describe a continuación:

Primero se participa en la *convocatoria de apoyo a proyectos de servicio social* según UABC (2016); la cual tiene como propósito impulsar programas de servicios social que integrando diferentes disciplinas contribuyan al abatimiento de las problemáticas sociales actuales, al mejoramiento y al desarrollo de la sociedad bajacaliforniana a través de la participación activa de los alumnos. Esta es emitida por la Coordinación General de Formación Básica (CGFB) en conjunto con la Coordinación General de Formación Profesional y Vinculación Universitaria (CGFPyVU) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), año con año aproximadamente en el mes de mayo publicando los resultados en el mes de junio y ejerciendo el recurso económico entre julio y noviembre del año en el que se aplica a la convocatoria.

Segundo se establecen zonas de intervención para los cinco municipios de la entidad de Baja California en la convocatoria antes mencionada, para el caso de la ciudad de Mexicali se definen las siguientes: Colonia Independencia, Hidalgo, González Ortega, Pueblo Nuevo, Valle del Pedregal, Santorales, Voluntad, Valle de Mexicali y Zona Urbana Ejido Puebla. A su vez se delimita que los proyectos que se apoyarán económicamente deberán desarrollar actividades en las zonas de

intervención y estar orientados a lograr a) La salud integral de la población, b) La promoción del arte, cultura y educación y c) El desarrollo sustentable y apoyos comunitarios.

Como tercer paso, se establece un perfil para los prestadores de servicio social por programa educativo y por etapa de formación de la siguiente forma:

Se registra un programa de servicio social profesional denominado “Análisis Económico: Complementación teórico-práctico”; los participantes del programa deberán estar inscritos en etapa terminal de la carrera licenciado en Economía, en la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas y haber cubierto el 60% de créditos de la carrera, además de un promedio no menor a ochenta y cinco del cien de calificación promedio general.

En este mismo sentido se registra un programa de servicio social comunitario denominado “Tiempo por sonrisas”, aquí los participantes deberán estar inscritos en la etapa básica de las Escuelas y Facultades: Deportes, Medicina, Pedagogía, Arquitectura y de Ciencias Sociales y Políticas para una mejor integración del proyecto. Además, recientemente para esta convocatoria se agregó un segundo programa de servicio profesional que permite ofrecer alternativas de liberación de sus 480 horas en las etapas disciplinaria y terminal; este se denomina “Promoción de carreras de la Facultad” este permite la participación de alumnos de los programas de Economía, Administración Pública y Ciencias Políticas y de Relaciones Internacionales en la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas.

En cuarto lugar, se estructura un cronograma como parte de la planeación con el objetivo de cumplir cabalmente con las metas propuestas estipuladas en la propuesta; esto se resume en el cuadro 2. Además, se conforman equipos y se delimitan responsabilidades a líderes por grupo en cada una de las actividades específicas.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES: TIEMPO POR SONRISAS																				
DURACIÓN PROYECTO	Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
SEMANAS (20 SEMANAS)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Zumbaton							X													
MANAKU					X	X			X	X			X	X	X					
Mexicali Sin Sol													X	X						
Noche de Hospitales								X				X				X				X
Rock ON																	X			
Mensajeros de amor																			X	X
Talleres sobre finanzas				X	X		X		X		X		X		X		X		X	X

Fuente: Elaboración propia con información de las actividades de TXS-2017

Al aplicar el método a situaciones concretas, desarrollamos entonces varios procesos, que son aspectos parciales o etapas del método utilizado, para finalizar con este proceso se realiza un informe por actividad y se determina si se logró con las metas propuestas y además se plantean estrategias de mejora.

Resultados

Se estimó un impacto aproximado de al menos 1000 personas contabilizando las actividades que se plantearon en un inicio, siempre buscando que la estimación fuera una realidad mayor. Lo cual se cumplió ya que para finales del año se había rebasado la meta propuesta tal como se describe a continuación:

Ma-na-ku: niños y jóvenes de casas hogares (300 personas); Zumbaton Pink Party: Mujeres que luchan contra el cáncer (300); Rock ON: jóvenes de la casa hogar AWAYOUT (30); Mexicali Sin Sol: Ciegos y débiles visuales (300); Talleres de Finanzas: alumnos de secundaria y preparatorias (200) y Mensajeros de Amor: Orfanatorios de niños que piden un regalo para navidad (200).

Los resultados muestran el cumplimiento con lo programado en un inicio y a su vez demuestran un gran impacto a la sociedad objetivo; priorizando la vinculación con los sectores vulnerables de la sociedad en primera estancia por su localización. Todo ello demuestra la responsabilidad y el compromiso por parte de los agentes involucrados tanto de alumnos, docentes, institución y organismos participantes; se experimentó un rotundo éxito en las diversas actividades y la motivación de los participantes se reforzó generando sinergias y beneficios para cada uno. Además de las experiencias invaluable que enriquecen y realzan la vocación de cada profesión en la que se encuentran.

Este proyecto ha tenido gran impacto debido al número de seguidores dentro las redes sociales al momento de ejecutar un proyecto de servicio. Es importante la ayuda que se recibe por parte de la convocatoria de apoyo a los programas de servicio social, para poder a su vez ayudar a los grupos más vulnerables de esta comunidad cachanilla. Por parte del presupuesto ejercido se muestra el siguiente cuadro 3 que sintetiza el uso del apoyo económico.

Cuadro 3. Desglose del presupuesto ejercido en la convocatoria 2017

	Autorizado	Ejercido	Descripción del Recurso ejercido
Becas (70% mínimo)	\$70,735.00	\$66,316.03	31 alumnos beneficiados de estos 13 corresponden al SSP y 18 al SSC.
Programa	\$30,315.02	\$30,056.84	En su gran totalidad el recurso fue utilizado para reforzar las actividades realizadas por los alumnos.

Fuente: Elaboración propia con información de las actividades de TXS-2017

Cabe resalta que se ejerció más del 95% del monto autorizado para proyecto TXS en el 2017, lo que muestra un proceso de distribución del recurso en forma eficiente y oportuna para el desenvolvimiento de lo planeado y el logro de las metas propuestas. Así mismo se muestra en el cuadro 4, el registro de los alumnos en el servicio social tanto comunitario SSC y el profesional SSP

Cuadro 4. Alumnos asignados en cada programa al finalizar el proyecto 2017

	Número	Observaciones
Asignados actualmente en SSC y registrados en el SISS	18	Se registraron 20 y de estos 1 de la Facultad de Ingeniería No se pudo dar de alta y otro está pendiente de pago por falta de estado de cuenta a la fecha de corte.
Asignados actualmente en SSP y registrados en el SSP	13	Todos registrados y con beca.

Fuente: Elaboración propia con información de las actividades de TXS-2017

En un 94% se registró a los alumnos de ambos servicios social y profesional, se les libero el apoyo económico en tiempo y forma realizando dos pagos entre el periodo de agosto - noviembre de 2017. Este proyecto ha participado en la XII, XIII y XIV *Convocatoria de apoyo a proyectos de servicio social* en los años 2016, 2017 y 2018; siendo beneficiado en cada participación, cabe aclarar que para el 2018 está vigente y con propuesta de actividades nuevas.

Conclusión

Los alumnos universitarios prestadores de su servicio social aplicaron sus conocimientos adquiridos durante su formación profesional tanto en el área básica como la disciplinaria. Se trabajó en equipo, se desarrollaron habilidades pedagógicas para el caso de los talleres de finanzas personales, quienes trabajaron con el nombre de Ábaco, se tuvo una sensibilización sobre los retos sociales y áreas de oportunidad que presenta la comunidad y que como profesionistas pueden cubrir.

Además, se fortaleció el desarrollo de una conciencia moral sobre el entorno económico que

rodea y se apoyó a grupos vulnerables de la localidad tales como niños, jóvenes y adultos mayores. El programa difunde valores como: el respeto, el compromiso, la igualdad, el amor, cooperación y libertad, además del crecimiento y desarrollo a través de la acumulación de experiencias de campo. En el que se estipula cumplir y respetar a cada persona que desee participar en este proyecto integrador, así como a los beneficiarios del mismo; buscando la transparencia y rendición de cuentas.

Podemos ver que este programa tiene muchas maneras de las cuales se puede implementar ya que al no enfocarse en una sola actividad o grupo permite la facilidad de expandirse y aprender de las diversa vivencias y actividades que se realizan ya que cada una de ellas constituye una experiencia que ayuda a mejorar tanto como humanos y futuros profesionistas. Por último, es importante resaltar que los miembros e integrantes de TXS no están afiliados a ningún partido político y en este programa no se hace publicidad ni ayuda a estos.

Referencias

Chauvière (1989): "La volonté d'intervenir". *Informations Sociales*. N° 1.

Cornejo-Barrera, J. Et al. (2008). "Acciones, programas, proyectos y políticas para disminuir el sedentarismo y promover el ejercicio en los niños. Boletín médico del Hospital Infantil de México", Vol.65. ISSN-1665-1146. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462008000600017

Guzmán, Laura (1992). "Epistemología de la teoría y práctica del trabajo social". *Escuela de Trabajo Social*, Universidad de Costa Rica.

Kruse, Herman (1976). "Introducción a la teoría científica del Servicio Social". Buenos Aires, Editorial Ecro.

Medina C, Jáuregui A, Campos-Nonato I, Barquera S. Prevalencia y tendencias de actividad física en niños y adolescentes: resultados de la Ensanut 2012 y Ensanut MC 2016. *Salud Publica Mex.* 2018; 60:263-271. <https://doi.org/10.21149/8819>

Touraine, A. (1994): "Qu'est-ce que la démocratie? ". Fayard. Paris.

UABC (2017). "Convocatoria de Apoyo a Proyectos de Servicio Social XIII. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/formacionbasica/>

UABC (2018). "Convocatoria de Apoyo a Proyectos de Servicio Social XIV. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/formacionbasica/>

CAPITULO 13. Percepción del alumno acerca del docente-tutor en el programa de tutoría académica

*Alán Pierre Cano Alejandra Perea Soto
Mario Alberto Vázquez García*

Introducción

Los programas de tutorías académicas tienen un rol importante en la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso, en su seguimiento y en el egreso de la universidad, por ello, se deben de implementar de la manera adecuada, así como con objetivos enfocados en la mejora del alumno. Se han fortalecido, contribuyen en los indicadores de retención, eficiencia terminal, así como de titulación en las instituciones de educación superior, por lo que es necesario conocer en qué consisten cada una de éstas, así como la manera correcta de implementarla. Cruz, Chehaybar, y Abreu, (2011), indican que la tutoría debe ser dinámica y adaptarse a los cambios según las necesidades y características de tutores, alumnos, situación académica donde se desarrolle y logros que se quieran obtener a través de ella. Por lo tanto, la tutoría académica además de ser un acompañamiento para el alumno a lo largo de su licenciatura, es un proceso en el cual se desarrollan hábitos y conocimientos con la finalidad de la mejora académica del estudiante. De acuerdo con la ANUIES (2000), “en pro del desarrollo del país, la educación superior mexicana requiere transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes” (p. 4). Por otra parte, Rosales, Romero, y Santana, (2010) observan a la tutoría como un instrumento de cambio, que puede afianzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en los aspectos cultural, académico y humano en los procesos formativos del alumnado.

En la Universidad de La Coruña (2011), el Plan de Acción Tutorial (PAT) se adapta a las peculiaridades de cada facultad y se intenta ofrecer un tutor a cada alumno al comenzar sus estudios que lo acompañará a lo largo de su formación universitaria, quien tendrá como funciones principales dar una bienvenida más personal a cada alumno, orientar académica y profesionalmente, acompañar y dar seguimiento, mediar en problemas de relaciones que pueden darse entre estudiantes y maestros, entre otras. En la Universidad Autónoma de Guadalajara (2003), se percibe a la tutoría como un seguimiento formativo del alumnado, en donde el tutor, los atiende de manera personalizada o en un grupo reducido apoyándose en teorías de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, en la Universidad de Sonora (2001), en su plan de Desarrollo Institucional 2001-2005 estableció que en el Programa

Institucional de Tutorías (PIT) se logrará elevar la calidad educativa con la atención personalizada de los estudiantes al mejorar condiciones de aprendizaje, desarrollo de valores, actitudes y hábitos. En el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON, 2010), se ofrece la tutoría académica como un espacio de orientación psicopedagógica que pretende atender a los alumnos durante su estadía en la universidad, formándolos en diversos aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje que influyan en su desarrollo, por medio de conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de su disciplina, también debería contribuir a abatir los problemas de reprobación, deserción y rezago.

En diferentes investigaciones se han estudiado los resultados al implementar los programas de tutorías en las universidades. En este orden de investigaciones sobre las percepciones de los estudiantes sobre la tutoría, Caldera, Carranza, Jiménez y Pérez (2015) en su estudio con alumnos universitarios de las áreas de agroindustrias, administración, computación y nutrición, determinaron que presentan actitudes positivas hacia la tutoría, pero que las mismas varían por las áreas de conocimiento. Pérez, Martínez y Martínez, (2015) en un estudio en la Universidad de Murcia con estudiantes de la Facultad de Educación en donde encontraron que tienen mayor satisfacción con el servicio del tutor que con la organización y los contenidos. Derivado de ello se proponen las siguientes acciones:

- a) Estructurar el programa de tutorías de acuerdo a las particularidades de cada universidad, b) profundizar en el desarrollo del ámbito profesional, c) incrementar la frecuencia y periodicidad entre estudiante y tutor, d) dar atención especial al alumnado mayor de 25 años por sus características especiales. De igual formaseñalaron que el tutor debe estarse mejorando y que los estudios de satisfacción pueden ayudar a mejorar la institución, la organización de los centros y los servicios, así como la atención brindada.

Borgobello y Peralta (2009) estudiaron las percepciones de los estudiantes sobre aspectos relacionados con la tutoría, en la que encontraron que los estudiantes otorgan mayor saber académico a los profesores de mayor jerarquía, por otro lado, a los novatos los perciben como guías por estar más cercanos social, cognitiva y afectivamente. Proponen para mejorar la acción tutorial los siguientes aspectos: el docente tutor debe ser competente y estar perfeccionando sus conocimientos en los contenidos y procesos, el entorno institucional y cultural, todo ello en relación al estudiante, además

que se consideren la autoevaluación y la evaluación por externos, así como aspectos institucionales como baja relación de ingreso y egreso, falta de actualización de las evaluaciones docentes, así como ausencia de asesoramiento.

En el ITSON se han realizado investigaciones sobre la tutoría y sus diferentes implicaciones. García, Cuevas, Vales y Cruz (2011) encontraron que había un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes, específicamente en lo siguiente: a) Incremento significativo en la aprobación, b) las mujeres tienen un porcentaje mayor de aprobación, c) el efecto positivo de la tutoría es independiente de la modalidad en que se curse, y d) el promedio de calificaciones se ve favorecido. En otro de los estudios, Márquez (2003) encontró que la tutoría es percibida como algo importante, sugirió el uso de estrategias para hacer más interesante la acción tutorial, así como mejorar la comunicación y cooperación entre tutores, recomendó que se programen reuniones periódicas, y cursos de actualización considerando las evaluaciones de los estudiantes.

Orduño y Velazco (2009) en la misma institución desarrollaron una investigación para determinar la efectividad del programa de tutoría, en la que se consideraron los indicadores académicos, administrativos y de servicios. Los resultados indicaron que hay respuestas favorables de los estudiantes en cuanto a la orientación y asesoría que reciben en el ámbito académico y personal, además que percibieron que pueden externar sus inquietudes y que los tutores realizan un trabajo efectivo. Puede concluirse que en el ITSON se han realizado investigaciones en las que se han planteado acciones para ofrecer un servicio de mayor calidad en el programa de tutorías, asimismo se ha podido determinar cuál ha sido su impacto. En este mismo sentido, en el siguiente estudio se pretende conocer la percepción que tiene el tutorado ITSON respecto a su tutor del programa Tutoría Académica. Para lograr lo siguiente se realizarán instrumentos que servirán para medir lo anteriormente mencionado. Por lo tanto, el problema que genera la investigación es la siguiente: ¿Cuál es la percepción del alumno respecto al docente-tutor en el programa de tutorías académicas en el Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Guaymas?

Sustento teórico

De manera particular, en las universidades mexicanas la tutoría ha tenido como meta principal coadyuvar con problemáticas inherentemente escolares, tales como la deserción, la reprobación y el rezago de los estudiantes (Cruz, Chehaybar, & Abreu, 2011). Por otra parte, la acción tutorial es ejercida por un tutor que según la Real Academia Española es una persona encargada de orientar a los alumnos en un curso. Gómez-Collado (2010), afirma que la tutoría debe brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para que logren alcanzar con éxito las metas académicas, personales y profesionales que se propusieron en su ingreso a la universidad y, lo plantea como una acción pedagógica que trata de favorecer las situaciones educativas para generar un modelo educativo que ayude al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera individual y grupal. Además, es parte esencial del currículo que une conocimientos, procedimientos, valores y actitudes dirigidos a alumnos con capacidades e intereses específicos. Narro y Arredondo, (2013), perciben a la tutoría académica como una opción del que las instituciones y profesores pueden disponer para mejorar calidad y equidad del proceso educativo, además de un medio por el cual se pueden combatir las desigualdades en los alumnos y poder superarlas, por lo que la consideran un proceso fundamental en la formación de los alumnos universitarios. Pérez, Martínez, y Martínez (2015), afirman que al pretender conocer la satisfacción del estudiante universitario con la tutoría conciben a la tutoría como “un proceso orientador y formativo que potencia el desarrollo integral del estudiante en el área académica, personal y profesional facilitando su propio proyecto profesional y de vida”.

El Instituto Tecnológico de Sonora (2010a), a través del programa de tutoría se pretende generar un ambiente en el que los estudiantes desarrollen sus potencialidades en lo profesional y en lo personal, es ofrecida en las modalidades de inducción, grupal, presencial, en línea, especializada, monitorias, a becarios, tutoría a extranjeros y de apoyos especiales. En el reglamento del programa de tutoría académica de ITSON (2010b), se afirma que todo alumno de nuevo ingreso deberá participar en el Programa de Tutoría Académica durante su primer semestre incluyendo a los alumnos que solicitaron cambio de plan de estudios, excepto alumnos con cambio de carrera que hayan participado anteriormente. La duración de las sesiones de tutoría será de una hora a la semana con un máximo de 14 sesiones al semestre y se considerará concluida la actividad tutorial cuando se hayan cubierto los objetivos del programa.

La implementación de la acción tutorial con sus diferentes metodologías, definiciones, programas en México, se empezó a implementar a partir del año 2000 (Romo, 2011). Este mismo autor mencionó que se resaltan varios elementos que son propios de esta actividad, como un acompañamiento personalizado, la atención tutorial por un profesor capacitado, que el estudiante alcance su desarrollo y logre actitudes de responsabilidad y libertad. En la literatura existen variadas definiciones del tutor. Para De la Cruz, Chehaybar y Abreu (2011) señalaron que el concepto de tutor ha sido definido por diferentes investigadores y que han puesto énfasis en diferentes elementos en los que acentúan ciertos aspectos. Entre ellos están los atributos, los propósitos, las funciones y actividades: El énfasis en los atributos del tutor, en las que se establece que el tutor es una persona hábil, tiene información, posee experiencia, además que puede entrenar y dar soporte a otros individuos. También el énfasis en los propósitos del tutor para integrar a una persona novata y sin experiencia en un rol profesional. Por último, el énfasis en las funciones y actividades, en las que muestran los conocimientos de su área de conocimiento, la conducta profesional, así como las actitudes y los valores profesionales.

Asimismo, en el manual de la ANUIES se estableció que “El tutor orienta, asesora y acompaña al alumno durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de conducirlo hacia su formación integral, lo que significa estimular en él la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y formación” (ANUIES, p. 19). Lázaro (1997) sostuvo que el tutor universitario debe diferenciarse del que hace esta función en los otros niveles educativos. Además, que en toda definición de tutoría se mencionan la tutela, guía, orientación, la ayuda, asistencia, el tutor como profesor, así como la atención a la totalidad de la persona. De igual forma Capelari (2009) presentó una clasificación acerca del tutor con base a las características que van presentando, lo que denominó configuraciones. Fueron consideradas las modalidades, prácticas, significados, las funciones, y los modelos. Este autor detalló que hay cuatro configuraciones que explican lo que es el tutor en la institución: 1) El tutor como elemento remedial para solucionar dificultades situadas en los alumnos, 2) el tutor en el rol de orientador con atención a distintas problemáticas y necesidades de los estudiantes, 3) el tutor como orientador centrado en el aprendizaje académico de los alumnos, y 4) el tutor como docente. En este mismo sentido, para Canales (2004) el perfil del tutor se compone de tres aspectos, las cualidades humanas, las cualidades científicas y las cualidades técnicas.

Con relación a las dimensiones de la tutoría académica, Calvo, Haya, y Rodríguez-Hoyos (2013) sostuvieron que la tutoría universitaria se ha centrado en atender las necesidades académica y socioprofesionales de los estudiantes, para lo cual diversos autores se han centrado en describir estas dos dimensiones.

Sostuvieron que la dimensión personal es también muy importante y que la misma se puede dividir una sobre intereses y expectativas sobre los estudios universitarios de los alumnos, y otra referida a aspectos más privados abordados desde los servicios de orientación o consejería. Se han presentado clasificaciones de las áreas que componen a la tutoría. Boronat, Castaño y Ruiz (2007) establecieron la siguiente categorización de la acción tutorial: 1) La dimensión tutorial legal o administrativa, 2) la dimensión tutorial docente o curricular, 3) la dimensión tutorías académica o formativa, 4) la dimensión personalizada, 5) la tutoría en periodo de prácticas, 6) la tutoría a distancia y telemática, 7) la tutoría con atención a la diversidad, y 8) la tutoría entre pares o peer tutoring. Por último, Silva (2014) en su investigación determinó cinco dimensiones de la acción tutorial: 1) Integración y permanencia, 2) rendimiento académico, 3) desarrollo profesional, 4) desarrollo vocacional, y 5) desarrollo personal.

Metodología

La investigación correspondió a un enfoque cuantitativo, ya que por medio de un cuestionario se pretendió conocer la percepción que tienen del docente de tutorías académicas. También el alcance fue no experimental y descriptivo.

Los sujetos participantes fueron seleccionados de forma probabilística con una técnica de selección aleatoria, ya que la población total de alumnos que llevaron tutorías académicas en el semestre de agosto-diciembre 2015 fue de aproximadamente 2500 alumnos de todas las licenciaturas e ingenierías que conforman la institución educativa, por lo tanto, la muestra fue de alrededor de 197 alumnos a encuestar. Participaron 65 hombres, 125 mujeres y los 7 restantes no definieron su sexo, por lo que en total son las 197 personas que se prestaron a contestar el instrumento que se estaba aplicando, los cuales se encontraron en un rango de edad entre los 19 y 28 años. La distribución de los 197 participantes fue de la siguiente forma: seis de Ingeniería en Software, 25 Ingeniería Industrial

y de Sistemas, 24 de Licenciatura en Ciencias de la Educación, 51 de Licenciatura en Administración, y 16 en Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas, 24 de Licenciatura en Contaduría Pública, 23 de Licenciatura en Psicología, y por último 26 de Licenciatura en Diseño Gráfico; los cinco restantes no indicaron la licenciatura que estaban cursando.

El instrumento que se utilizó para recolectar la información fue una encuesta, con las siguientes características: 40 reactivos con opciones escala tipo Likert, donde la clasificación de respuesta fue de *Siempre* (5), *Casi siempre* (4), *A veces* (3), *Casi nunca* (2) y *Nunca* (1). El instrumento estaba dividido en tres dimensiones, la *Pedagógica*, la cual cuenta con 20 reactivos; la dimensión *Psicológica*, donde se incluye diez reactivos relacionados con los indicadores correspondientes; y por último, la dimensión de *Orientación Profesional*, donde se encuentran 10 cuestionamientos a contestar (Ver apéndice 1). Cuenta con validez de contenido, ya que se llevó a revisión a tres expertos, los cuales dieron sus opiniones para la mejora del instrumento, se utilizó el método de agregados individuales. Para obtener la confiabilidad del instrumento se recurrió a una prueba piloto con estudiantes que presentaban las mismas características de la población.

Para el desarrollo de esta investigación se siguió el siguiente procedimiento:

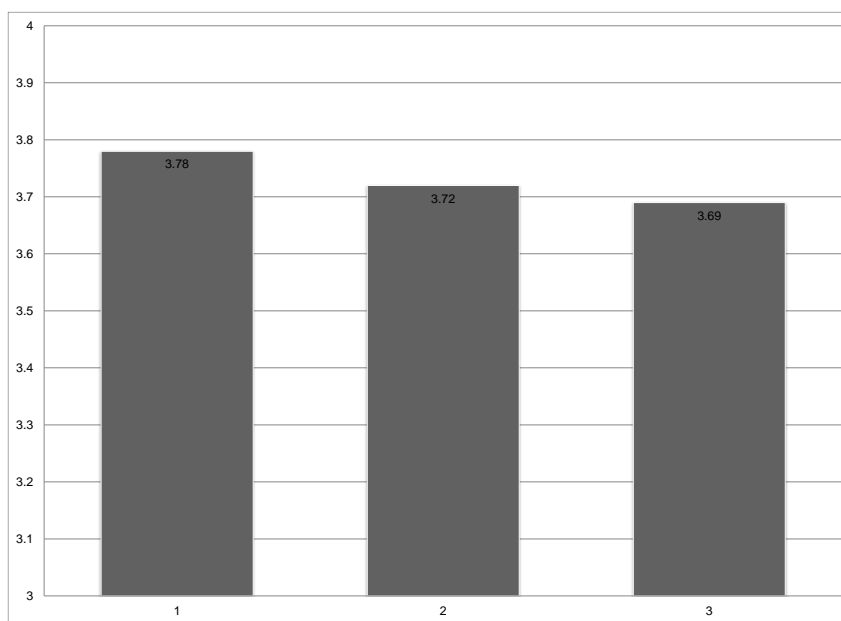
1) Elaboración de tabla de operacionalización, 2) validación del instrumento por expertos, 3) modificación-adaptación del instrumento por las observaciones de expertos, 4) revisión del instrumento por tutores, 5) aplicación de prueba piloto, 6) aplicación del instrumento final, 7) análisis estadístico de la información, y 8) redacción del informe final.

Resultados

Una vez obtenidos los datos se procedió a la interpretación de los mismos. Con relación a las propiedades del instrumento, este tuvo un índice de confiabilidad Alfa de Cronbach de un 0.983. En las dimensiones correspondientes se obtuvieron los siguientes resultados: *Pedagógica* con 0.965, *Psicológica* 0.949 y *Orientación Profesional* 0.958. Asimismo, se observó que la variación de respuestas de parte de los alumnos, aunque en su mayoría afirmaron tener una buena percepción de los docentes-tutores, hubo una minoría que afirmó lo contrario. Los docentes-tutores resultaron mejor

evaluados en la dimensión *Psicológica* obteniendo un 3.78 de media general, seguido de la *Orientación Profesional* con un 3.72; finalmente la dimensión con más baja calificación fue la *Pedagógica* con 3.69 (Ver Figura).

Figura. Resultado de las medias totales por dimensiones.



Nota: El número 1 corresponde a la dimensión psicológica, el 2 a la dimensión de orientación profesional y el 3 a la dimensión pedagógica. Fuente elaboración propia, para *Percepción del alumno acerca del docente-tutor en el programa de Tutoría Académica*. ITSON, 2018.

Tabla 1. Dimensión Pedagógica

Ítem	Media	Mediana	Moda	Desv. Típica	Rango
1 El tutor realizó actividades relacionadas con los temas que se impartieron en clase.	3.87	4	5	1.185	4
2 El tutor estimuló el estudio independiente por parte del alumnado.	3.70	4	5	1.190	4
3 El tutor te encargó asignaciones.	3.68	4	5	1.272	4
4 El tutor desarrolló con eficacia su función logrando los objetivos como orientador.	3.73	4	5	1.261	4
5 Se mostró disponibilidad por parte del tutor para aclaración de dudas.	3.81	4	5	1.239	4
6 Te sentiste satisfecho con las actividades que realizó el tutor.	3.73	4	5	1.211	4
7 El tutor se mostró comprometido con el programa de tutoría académica.	3.93	4	5	1.217	4
8 El tutor hizo de tu conocimiento la posibilidad de llevar las clases virtuales.	3.74	4	5	1.307	4
9 El tutor proporcionó su correo electrónico de la institución.	4.11	5	5	1.236	4

10	Se te recomendaron libros, videos y/o materiales para reforzar tu aprendizaje.	3.60	4	5	1.266	4
11	El tutor te asignó trabajos de investigación que requiere que visitaras la biblioteca.	3.35	3	5	1.317	4
12	El tutor te asignó trabajos en donde requeriste usar la biblioteca virtual de ITSON.	3.28	3	4	1.403	4
13	El tutor te indicó el sitio de donde se encuentran los laboratorios.	3.35	3	5	1.492	4
14	El tutor te fomentó la cultura de limpieza en el área de trabajo.	3.53	4	5	1.306	4
15	El tutor te habló acerca de los reconocimientos al mérito académico.	3.71	4	5	1.328	4
16	El tutor te motivó en la mejora continua en el área académica.	3.70	4	5	1.314	4
17	El tutor te recomendó técnicas para que pudieras estudiar con eficacia.	3.67	4	5	1.342	4
18	El tutor comenzó la clase a la hora indicada.	3.76	4	5	1.265	4
19	El tutor cumplió con los horarios destinados a la tutoría.	3.79	4	5	1.301	4
20	El tutor realizó las actividades destinadas por la tutoría en las áreas correspondientes a cada una de ellas.	3.78	4	5	1.272	4

Nota: Fuente elaboración propia, para *Percepción del alumno acerca del docente-tutor en el programa de Tutoría Académica*. ITSON, 2018.

Puede observarse en la Tabla 1, en la dimensión *Pedagógica* los alumnos respondieron que el tutor realiza actividades que se relacionan a los temas de clases estimulando su aprendizaje. El tutor solicitó asignaciones y desarrolló con eficacia su función como tutor, justo lo como lo afirman Pérez, Martínez, y Martínez (2015), los alumnos aseveraron que el tutor cumplió los objetivos como orientador mostrándose comprometido con el programa de tutorías académicas. Asimismo, según los alumnos de ITSON Guaymas, el tutor mostró disponibilidad en la aclaración de dudas, logrando que los alumnos se sintieran satisfechos con la labor del tutor. Se resaltan aquellos reactivos que fueron calificados muy altos y que se pueden considerar como áreas del programa que deberían seguir fomentándose y asegurar su práctica, tal es el caso de correo electrónico del tutor, el compromiso y disponibilidad del tutor en el programa, y la relación de los temas con las clases.

Tabla 2. Dimensión Psicológica

Ítem	Media	Mediana	Moda	Desv. Típica	Rango
1 El tutor respondió con objetividad tus dudas.	3.87	4	5	1.184	4
2 El tutor detectó los problemas que presentaste cuando llevaste la materia de tutorías.	3.54	4	4	1.333	4
3 El tutor ayudó al alumno a buscar soluciones para los problemas que presentó durante la asistencia a las tutorías.	3.66	4	4	1.295	4
4 El tutor apoyó al alumno en las actividades a realizar para la solución de problemas.	3.71	4	5	1.244	4
5 El tutor apoyó a la integración del grupo.	3.84	4	5	1.252	4
6 El tutor creó un clima de confianza en el grupo.	3.84	4	5	1.252	4
7 El tutor realizó actividades grupales y/o en equipo.	3.69	4	5	1.283	4
8 El tutor brindó respeto y atención al alumno.	3.95	4	5	1.164	4
9 El tutor mostró interés en los problemas académicos del alumno.	3.86	4	5	1.263	4
10 El tutor mostró disposición para atenderte.	3.86	4	5	1.241	4

Nota: Fuente elaboración propia, para *Percepción del alumno acerca del docente-tutor en el programa de Tutoría Académica*. ITSON, 2018.

En la dimensión *Psicológica* los alumnos externaron que el tutor respondió con objetividad sus dudas y detectó los problemas que presentaron relacionado a la materia de tutorías académicas, ayudando a buscar soluciones en las actividades a realizar para los problemas existentes, cumpliendo con los objetivos de ITSON (2010a), al brindar la orientación educativa y motivacional del alumno a lo largo de su vida escolar, atendiendo los problemas personales de aprendizaje y apoyo o canalización en cuestiones emocionales, así como la ayuda en las fases terminales de sus estudios (Ver Tabla 2). También, el tutor creó un clima de confianza en el grupo organizando actividades grupales. La mayoría de los estudiantes afirmaron que el tutor les brindó un ambiente de respeto y atención. También los alumnos afirmaron que el tutor mostró disposición para atenderles. Por último, resaltar el hecho de que los reactivos más bajos calificados fueron los relacionados con la detección de problemas presentados por los alumnos, así como la búsqueda de soluciones a esos problemas, lo que abre una posibilidad de mejora en la acción tutorial y en el programa.

Tabla 3. Dimensión Orientación Profesional

Ítem	Media	Mediana	Moda	Desv. Típica	Rango
1 El tutor se interesó por las actividades que se realizaron fuera de la institución educativa.	3.59	4	5	1.346	4
2 El tutor habló sobre las oportunidades de trabajo en el campo laboral en las cuales te puedes desempeñar.	3.75	4	5	1.376	4
3 El tutor comentó de la bolsa de trabajo de ITSON.	3.47	4	5	1.361	4
4 El tutor te otorgó información referente a la incubadora de negocios de ITSON.	3.61	4	5	1.366	4
5 El tutor te motivó a la creación de tu propio negocio cuando egreses de la institución.	3.66	4	5	1.374	4
6 El tutor te apoyó en la creación de metas personales.	3.79	4	5	1.336	4
7 El tutor te brindó una visión de cómo será tu desempeño laboral al cumplir tus metas establecidas.	3.73	4	5	1.311	4
8 El tutor te aconsejó sobre los hábitos que debes tener para tu crecimiento laboral.	3.80	4	5	1.352	4
9 Participé activamente en las sesiones de tutorías.	3.83	4	5	1.325	4
10 El tutor mantuvo comunicación permanente conmigo.	4.04	4	5	3.949	4

Nota: Fuente elaboración propia, para *Percepción del alumno acerca del docente-tutor en el programa de Tutoría Académica*. ITSON, 2018.

Como se puede apreciar en la dimensión *Orientación Profesional* (Tabla 3), los alumnos opinaron que el tutor mantuvo una comunicación permanente con ellos a lo largo del semestre, así mismo participaron de manera activa en las sesiones que se tuvieron de tutorías. Por otro lado, el tutor aconsejó a los participantes sobre los hábitos que deben de tener para obtener un crecimiento laboral exitoso, los apoyó en la creación de sus metas personales para aplicarlas dentro y fuera de la institución así como en el ámbito laboral y les habló sobre las oportunidades de trabajo que se demandan en el campo laboral en las cuales los participantes se pueden desempeñar; de esta forma se cumple lo que Barria (s.f.), aporta cuando afirma que se debe orientar a los alumnos para que sean capaces de adoptar actitudes y destrezas que le faciliten la actividad escolar y así poder resolver los problemas que la vida académica les plantea a diario, para la consecución de un proyecto de vida profesional a futuro. En su mayoría, mostraron gran interés en las sesiones de tutorías académicas gracias a la comunicación permanente que obtuvieron con el tutor.

Conclusión

Después del diseño, proceso y análisis del instrumento que mide la percepción del alumno respecto al docente de tutorías académicas, se concluye que se dispone de un instrumento válido y confiable para medir la percepción del alumnado universitario de ITSON Guaymas respecto al docente del programa de tutoría académica en tres dimensiones: *Académica, Psicológica y Orientación Profesional*. La fiabilidad de la escala del instrumento en conjunto fue de 0.983.

El hecho de que el instrumento mida tres dimensiones permite evaluar al docente en su más amplio sentido como tutor académico en las áreas que ITSON bajo el sustento de la ANUIES determinaron para un tutor, evitando limitar al tutor como un maestro de grupo sino como un acompañante en el proceso de estudios del alumno. Por otro lado, este estudio permite que se realicen más investigaciones relacionadas a los docentes-tutores y en caso de que la universidad lo crea conveniente, modificar lo necesario para cumplir con una tutoría efectiva buscando la mejora continua del programa en la institución.

El análisis de resultados arroja que los tutores han cumplido en su mayoría con sus funciones como tutor, es por eso que los alumnos tienen buena percepción de su tutor académico. Siendo la dimensión psicológica la que obtuvo una mejor puntuación con un 3.78 de media general, seguido de la orientación profesional con un 3.72 y por último la dimensión pedagógica con 3.69, lo anterior en concordancia con García-Antelo (2010), al afirmar que no solo se debe dar orientación académica y profesional, sino también en ámbitos personales. En general los resultados por medias totales fueron consistentes y poco dispersos, con lo que se puede afirmar que hay una percepción positiva y generalizada por los estudiantes acerca del papel que desempeña el docente-tutor.

Por último, sería recomendable abordar esta investigación bajo un enfoque cualitativo con el fin de profundizar sobre las respuestas de los estudiantes, en específico aquellos que no dieron respuestas favorables sobre el programa. Con el desarrollo de este tipo de programas e investigaciones se contribuye a las metas institucionales de disminución de los problemas de reprobación, deserción y rezago educativo.

Referencias

- ANUIES, (2000). *Programas Institucionales de Tutoría: Una Propuesta de la ANUIES para su funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Colección de la Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).
- Barria, H. (s. f.). *Departamento de orientación escolar*. Colegio las Américas Quilpué. Recuperado de <http://www.colegiolasamericasquilpue.cl/archs/docOrientacion.pdf>
- Boronat, J., Castaño, N., & Ruiz, E. (2007). *Dimensión convergente de la tutoría en la Universidad: Tutoría entre iguales*. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2G3.pdf>
- Borgobello, A., & Peralta, N. (2009). Las funciones tutoriales en la Universidad: la percepción de los estudiantes de tres cátedras en la Universidad Nacional de Rosario de Argentina. *Estudios sobre Educación*, 17, 145-170.
- Caldera, J., Carranza, M., Jiménez, A., & Pérez, I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior*, V. 43(1) n.73. Recuperado de http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista173_S3A4ES.pdf
- Calvo, A., Haya S., I; Rodríguez - Hoyos, C; (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24() 98-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230795007>
- Canales, E. L. (Julio, 2004). *El perfil del tutor académico*. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Encuentro llevado a cabo en la Universidad de Colima, Colima, México. Recuperado de <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/116.pdf>
- Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1- 10.
- Cruz, G., Chehaybar, E., & Abreu, L. (2011). Tutoría en Educación Superior: Una Revisión Analítica de la Literatura. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XL. P. 203. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009&lng=es&tlng=es
- García-Antelo, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado*. (Tesis doctoral). Recuperado de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2840/1/9788498874402_content.pdf
- García, R., Cuevas, O., Vales, J., & Cruz, R. (2011). *Los programas de tutoría presencial y virtual: su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios*. Recuperado del sitio de Internet del Instituto Tecnológico de Sonora, Dirección de Ciencias Sociales y Humanidades: <http://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/losprogramasdetutoriapresencia.pdf>

- Gómez-Collado, M. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Revista Convergencia*, 19(58), p. 209-233. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352012000100009&script=sci_arttext
- Instituto Tecnológico de Sonora, (2010a). Taller de actualización del tutor: Diferentes modalidades para el desarrollo de la labor tutorial. *Manual del tutor*. Cd. Obregón, Sonora.
- Instituto Tecnológico de Sonora, (2010b). *Tutoría académica*. Recuperado de http://www.itson.mx/Alumnos/servicios/tutoriaacademica/Paginas/tutoriaacademica.aspx/pagina_modulo_tres_conten.htm
- Márquez, L. (2003). *Evaluación de un Programa de Tutorías Académica a Nivel de Licenciatura por Tutores y Estudiantes* (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico de Sonora, Ciudad Obregón, Sonora, México.
- Orduño, E., & Velazco, F. (2009). *Evaluación de la Efectividad del Programa Tutorías en una Institución de Educación Superior en México*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0705-F.pdf
- Pérez, F., Martínez, P., & Martínez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre Educación*, 29, 81-101. doi: 10.15581/004.29.81-101
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Rosales, E., Romero, A., & Santana, M. (2010). *Un sistema inteligente de tutoría académica como una estrategia para la calidad educativa. Caso Universidad Autónoma de México*. Recuperado de www.contecsi.fea.usp.br/envio/index.php/contecsi7contecsi/paper/download/.../1245
- Silva, M. (2014). *La tutoría y el uso de las redes sociales*. Trabajo presentado en el Sexto Encuentro Nacional de Tutoría. Encuentro llevado a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. Recuperado de http://www.tutoria.unam.mx/sextoencuentro/files/SIVM78_CE3R3_3.pdf
- Universidade da Coruña, (2004). *Universidade da Coruña, PAT: Plan de Acción Tutorial*. Recuperado de https://www.udc.es/export/sites/udc/cufie/galeria_down/PAT/O_Pat_na_UDC.pdf
- Universidad de Sonora, (2001). *Programa de tutorías*. Recuperado de <http://www.dcsociales.uson.mx/estudiantes/programadetutorias.html>
- Universidad Autónoma de Guadalajara, (2003). *Programa Institucional de Tutorías*. Recuperado de http://campusdigital.uag.mx/academia/modelo/PI_Tutorias.pdf
- Universidad de Guadalajara, (2004). *La tutoría académica y la calidad de la educación. Universidad de Guadalajara*. Recuperado de <http://148.202.105.12/tutoria/pdfc/C2.pdf>

CAPITULO 14. Estrés académico y su impacto en la salud en estudiantes de ciencias de la salud de la UABC

Omar David De la Fuente Medina

Introducción

El estrés es un tema muy escuchado actualmente, pero parcialmente comprendido, y esta incompreensión se refleja en que los esfuerzos en materia de prevención de los organismos de salud gubernamentales o no gubernamentales, nacionales, transnacionales e internacionales parecen no dar resultado, puesto que el estilo de vida del ser humano de la sociedad globalizada, sigue un ritmo y rumbo desbocado, que amenaza incluso con su propia extinción. La percepción fragmentaria del tiempo cronológico parece ser el silente suicidio del ser humano. A lo anteriormente expuesto surge la siguiente pregunta: ¿la productividad del ser humano está por encima de su salud integral, es decir, de él mismo?

El presente trabajo de investigación no pretende dar respuesta a esta pregunta con cierto dejo existencial, más bien, aborda la relación que existe entre el estrés y su impacto en la salud y por ende en el desempeño escolar, teniendo como sujeto de investigación a los estudiantes del tronco común de Ciencias de la Salud, a mencionarse, de las licenciaturas en enfermería, medicina y odontología de la Universidad Autónoma de Baja California Campus Mexicali, y en proponer estrategias que disminuyan el estrés académico en los mismos.

El estrés es una misma respuesta fisiológica del organismo frente a un sinnúmero de causas. Hans Selye, en 1956, lo define como las demandas ambientales, que, si se prolongan o aumentan en frecuencia, exceden la capacidad de adaptación del organismo y dan lugar a la enfermedad (McEwen, 2000, 2004, como se cita en Amirkhan 2015). Otras definiciones tienen un enfoque psicológico, dónde el estrés es la apreciación de que los recursos de afrontamiento son inadecuados, en relación con el nivel de exigencias. También se le concibe como la percepción que induce cambios emocionales, fisiológicos y comportamentales, que en última instancia ponen en peligro el bienestar del individuo (Lazarus & Folkman, 1984, como se cita en Amirkhan, 2015).

Se entiende entonces al estrés como una respuesta psicofisiológica de origen multifactorial y

se le considera en la era actual, como la causa de un racimo de enfermedades que afectan la salud en cualquier parte de su aspecto biopsicosocial.

Por otra parte, la educación en la sociedad actual hace gran énfasis en el logro de objetivos para la consecución de metas. El logro a su vez implica esfuerzo y éste conlleva un alto grado de estrés del individuo. Y la salud del ser humano, no parece ser una virtud en la sociedad globalista, al darle mayor importancia al éxito profesional; lo cual implica la obtención de provecho, prestigio, placer y poder, sean cual sean sus consecuencias.

Así mismo, la población estudiantil es considerada un grupo sometido a una actividad homogénea, establecido por periodos particularmente estresantes, debido a las exigencias académicas, la sobrecarga en el plan de estudios, los nuevos horarios, el cambio de residencia, las nuevas relaciones, las responsabilidades implicadas, entre otras. Es durante el periodo universitario, que la percepción fragmentaria del tiempo cronológico del individuo-estudiante, se vuelve una amenaza que pone en peligro su supervivencia, al verse a sí mismo obligado a obtener un título en medio de una sociedad competitivamente voraz, que le permita obtener un empleo para “ser alguien productivo” socialmente.

Cabe mencionar, que la ortodoxia en las metodologías de enseñanza de las carreras de ciencias de la salud de una parte de las universidades del país, sumergen al estudiante en un entorno con un sinnúmero de factores estresantes, haciendo elegir al estudiante entre la competencia-meta y su salud. Por tanto, en gran parte de las veces conllevan la adquisición de comportamientos de riesgo para su salud, como exceso en el consumo de cafeína, tabaco, estimulantes o tranquilizantes, ingesta hipercalórica, hipersódica o hiperlipida. (Preciado & Vázquez, 2010, p. 12). La escuela de medicina es un ambiente muy estresante, afirman Carmel y Bernstein (1987), y se deduce que la formación en enfermería y odontología suponen altos índices de estrés.

El estrés al cual se someten los estudiantes universitarios afecta directamente el rendimiento académico, que es resultado del complejo mundo estudiantil, “determinado por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional)” (Bermúdez Quintero, 2006; como se cita en García,

R., et al, 2012 p.152.).

Por otro lado, William C. Dement, investigador del sueño, describe que “la más simple descripción del sueño en el caso ideal, comienza con el adulto joven normal que esté durmiendo bien y con un horario fijo de 8 horas por noche” (2011, p. 78). Y la privación de un hábito regular de sueño impacta directamente en la salud del individuo. Estudios de privación parcial de sueño, es decir la restricción del sueño a menos de 6 horas por noche, han producido resultados inconsistentes sobre el rendimiento cognitivo y funciones neuroconductuales y la vigilia (Jain et al, 2010), y los estudiantes de ciencias de la salud tienden a llevar una vida con hábitos irregulares de sueño.

Como sujeto de investigación, se halla entonces al estudiante de ciencias de la salud, condicionado genética y epigenéticamente, quien generalmente al final de la adolescencia ingresa a la universidad, y que en medio de una “tormenta hormonal”, se somete a los cambios en el estilo de vida implicados en el transcurso de su formación profesional. Estos cambios se convierten en un problema crónico para el estudiante, en factores de estrés, que impactan directamente en su salud y en su rendimiento académico.

Los avances científicos son trepidantes y ello ha condicionado que los planes de estudios de las ciencias de la salud deban de actualizarse constantemente, lo cual ha conllevado a un aumento en la cantidad de información y una reducción de las horas-clase. A su vez, hay docentes universitarios que no están capacitados en ciencias de la educación y sus estrategias didácticas producen un choque generacional, al no estar adaptadas a la forma de aprender del estudiante, y estar erróneamente orientadas a la forma de enseñar del docente. En consecuencia, el educando detona una gran cantidad de estrés, sumándose a ello la excesiva carga académica.

Sustento teórico

La historia del hombre demuestra que el cambio o transición de un ambiente a otro son características habituales de la vida. Frente a esos cambios, el organismo se prepara y responde fisiológicamente. A esa respuesta fisiológica y hormonal se le conoce como estrés. Gracias a la complejidad adquirida en su organismo, en el intento de adaptarse al medio ambiente, el ser humano

ha encontrado la supervivencia. Con el paso de los años, la estructura social se ha vuelto también más compleja y actualmente el individuo se expone a un estado continuo de alarma, que irremediablemente disminuye su calidad de vida.

A mediados del siglo XX, el doctor Hans Selye introduce por primera vez la palabra “estrés”, después de observar la elevación de las hormonas suprarrenales (cortisol, adrenalina y noradrenalina), la atrofia del sistema linfático y la presencia de úlceras gástricas, en sus famosos experimentos del ejercicio físico extenuante con ratas de laboratorio. Consideró que varias enfermedades desconocidas en aquel entonces, como las de origen cardíaco, metabólico o psiquiátrico, no eran sino la resultante de cambios fisiológicos producidos como respuesta a un prolongado estrés en el organismo y que éstas alteraciones podrían estar predeterminadas genéticamente. Finalmente concluye que “el estrés es una respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda hecha sobre él” (Selye, 1973).

El estrés puede desencadenarse en el estudiante con los cambios a los que se somete en la universidad. Y se podría definir al estrés académico como aquél que se produce relacionado al ámbito educativo (Polo, Poza y Hernández, 1996), y éste mismo aumenta con la exigencia que soportan las profesiones del área de la salud, tal es el caso de las carreras de enfermería (Öner & Üstün, 2013), medicina (D. Jara et al, 2008) y odontología (Alzahem, 2013).

Respuesta fisiológica del estrés

Para entender la fisiopatología del estrés es necesario saber que, el sistema nervioso autónomo (SNA) es la porción fisiológica e involuntaria del sistema nervioso que controla la mayoría de las funciones viscerales del cuerpo. Un estímulo aferente, proveniente del organismo o ajeno al mismo puede activar al SNA, sobre todo a partir de centros situados en la médula espinal, el tronco del encéfalo y el hipotálamo. Las señales eferentes se transmiten hacia diversos órganos del cuerpo a través de sus dos principales componentes: el sistema nervioso simpático y parasimpático. El hipotálamo ejerce una influencia controladora sobre el SNA y parece integrar a éste con el sistema neuroendocrino para preservar la homeostasis corporal. (Snell, 2010).

Prácticamente cualquier tipo de estrés, ya sea físico o neurógeno, sobrecarga al sistema nervioso periférico que envía señales al hipotálamo activando así la porción simpática del SNA, que aumenta de inmediato la secreción de corticotropina (ACTH) por el sistema hipotálamo-hipofisario de la adenohipófisis. Posteriormente, la ACTH estimula la glándula suprarrenal para secretar adrenalina, noradrenalina y cortisol. Ésta última, es también conocida como “la hormona del estrés”.

Respuesta psicológica del estrés

La homeostasis fisiológica es un equilibrio dinámico del cuerpo mantenido por la interacción de diversos procesos biológicos y sus interacciones con el medio ambiente. Cuando este estado de equilibrio dinámico es perturbado, respuestas adaptativas del organismo tratan de superar amenazas del reto con el objetivo de restaurar el estado original (Dohms, 1991 como se cita en Priyadarshini, 2012).

El sistema nervioso central tiene una función reguladora, productora y secretora de hormonas, así como una importante actividad en la neuroinmunomodulación. Las hormonas, las citoquinas, los factores tumorales tienen una fuerte influencia sobre el funcionamiento de la neurotransmisión inter e intracelular, al modificar las manifestaciones psicopatológicas de los trastornos psiquiátricos, y aquellas respuestas asociadas con estrés y alteraciones afectivas (Gómez, 2008). Las hormonas neuroendócrinas se secretan en la misma medida independientemente de la intensidad del estresante, como una respuesta del todo o nada. En ausencia de cualquier cambio en la realidad fisiológica, cualquier interrupción real de las variables psicológicas, por sí sola podría desencadenar la respuesta al estrés (Sapolsky, 2013).

Priyadarshini comenta que probablemente exista un muy sofisticado mecanismo para regular la homeostasis, “por lo que es posible para la fisiología, percibir y dar cabida a las fluctuaciones en su ambiente interno durante la respuesta adaptativa al estrés psicológico, tal que se mantenga la integridad fisiológica” (2012, p1). Con lo anterior se asume entonces que, si el Yo y sus mecanismos de defensa surgen del flujo molecular en la neurona, cualquier alteración en la homeostasis corporal o psicológica implicará variaciones cognitivo-conductuales.

Impacto del estrés en la salud

El estrés es una de las causas más comunes de enfermedades. Los estudios epidemiológicos han afirmado que alrededor del 70-80% de las enfermedades puede estar relacionado con el estrés. El daño del estrés organismo se ha vuelto familiar en la vida del estudiante de ciencias de la salud, que “en comparación con el promedio de la población, los estudiantes de medicina y los médicos, sufren estrés con frecuencia significativamente mayor, asociado a trastornos mentales como la depresión y los trastornos de ansiedad” (Wild, 2014, p.1).

La manifestación de los síntomas del estrés se ve interferida por la apreciación subjetiva del sujeto, sin embargo, entre los síntomas que se llegan a enlistar con mayor frecuencia se encuentran: la cefalea, somnolencia, hormigueos, sudoración, palpitaciones, irritabilidad, insomnio, disfunción eréctil, entre otros. Es el estrés crónico lo que causa las complicaciones, debido a que el aumento de los glucocorticoides en sangre produce efectos secundarios en los órganos diana (Constanzo, 2007). Un ejemplo de ello, es que el aumento de cortisol sanguíneo aumenta la presión arterial, lo que en un estado grave complicaría con hipertensión arterial.

Una vez entendido al estrés como una situación de gravedad, da lugar a las complicaciones y las más frecuentes a corto plazo son la enfermedad acidopéptica, en forma de gastritis aguda o crónica, el síndrome de intestino irritable y la úlcera gástrica. También se ha asociado con ciertos rasgos de personalidad, como la neurosis (Fauci, 2015). Y en relación al síndrome de intestino irritable “es necesario saber que el miedo intenso puede provocar en muchas personas sanas diarrea aguda, porque es una reacción neurovegetativa de naturaleza defensiva primitiva” (Gómez, 2008, p. 454).

Entre las complicaciones del estrés a mediano plazo está la caída de la inmunidad con el consecuente aumento de enfermedades infecciosas y reacciones alérgicas. El sistema inmunológico es la barrera de defensa del cuerpo y los altos índices de glucocorticoides suprimen la formación de nuevos linfocitos y su liberación en la circulación, con lo que se inhibirá la fabricación de nuevos anticuerpos en respuesta a un agente infeccioso, así como también se inhiben la liberación de histamina y serotonina de los mastocitos y plaquetas (Constanzo, 2007).

El estrés es la causa más común de hipertensión arterial a nivel mundial. Actualmente parece claro que una sumatoria de experiencias estresantes está presente como antecedente y explicación de la hipertensión arterial (HTA) y del infarto al miocardio (Gómez, 2008). Si el estrés es crónico conlleva a la expresión de los genes relacionados al síndrome metabólico, que se presenta desde edad temprana. Además, si se suma la presencia de un estilo de vida sedentario y una dieta rica en hidratos de carbono y cloruro de sodio se produce una relación intrínseca con el aumento en el riesgo cardiovascular (Holmes, et al, 2010).

Según la Federación Internacional de Diabetes (*IDF, de sus siglas en inglés*) una cuarta parte de los adultos a nivel mundial tienen síndrome metabólico, y los pacientes que la padecen tienen dos veces más riesgo de morir y tres veces más probabilidades de sufrir un ataque cardíaco o un derrame cerebral en comparación con personas sin el síndrome. Hasta el 80% de los 366 millones de personas con diabetes a nivel mundial se mueren por enfermedad cardiovascular. Se espera que ésta cantidad alcance los 552 millones de personas afectadas por diabetes para el 2030. Es decir, habrá 1 diabético por cada 10 personas en el 2030 (2015).

A largo plazo el estrés crónico puede resultar en artritis reumatoide e inclusive ideación suicida y/o homicida. La esquizofrenia y la depresión bipolar o unipolar son enfermedades genéticas que pueden manifestarse desde edad temprana bajo estrés crónico. La depresión por si sola es causante de estrés, debido a sus características de baja energía y de problemas de sueño (Gómez, 2008).

El riesgo de la reacción a estrés agudo aumenta con la presencia de factores como agotamiento físico, edad temprana, trastornos de la personalidad y trastornos alimenticios, como la anorexia nervosa y la bulimia (Gómez, 2008). El estrés agudo, ineludible e impredecible puede modificar profundamente el cerebro y la cognición en los seres humanos (Kim, et al, 2007). Lo cual puede concluir en un bajo rendimiento académico del estudiante de las ciencias de la salud, como en la realización de actividades prácticas de pregrado durante sus rotaciones de guardias.

Factores estresantes más comunes en estudiantes de ciencias de la salud

Uno de los factores de estrés académico más estudiado es la transición del nivel

preuniversitario al mundo universitario (Celis, et al 2001). Muchos estudiantes de primer año se sienten abrumados por las exigencias de la universidad. El apoyo de la familia y su posición socioeconómica parecen ser factores claves para disminuir el estrés. Los estudiantes que se adecúan con facilidad tienden a un mejor rendimiento académico (Papalia, 2010).

Se aduce que la realización de exámenes, así como el nivel elevado de incertidumbre asociado, es la mayor causa de estrés en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina. A éste gatillo del estrés se suman la sobrecarga académica que sugiere la existencia de un currículo académico que no permite al estudiante periodos de reposos cotidianos. Así mismo la falta de tiempo para realizar todas las labores académicas puede estar asociada a las características curriculares, aunque también indican la ausencia de organización del estudiante durante el ciclo escolar. Otros factores descritos como estresantes son las bajas calificaciones, así como la ausencia de relación entre esfuerzo y el puntaje recibido en las materias de estudio (Román, 2008).

Celis et al (2001), enumera una lista de estresores académicos en estudiantes de medicina del primero al sexto grado, y entre ellos se encuentran: la sobre carga académica, la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, la realización de un examen, la realización de trabajos obligatorios, exposición de trabajos en clase, intervención en aula, tarea de estudio, competitividad entre compañero, trabajos en grupo, masificación de las aulas.

En los estudiantes de odontología son los exámenes y el cumplimiento de las prácticas clínicas. “En el plan de estudios tradicional de cinco años, en el primer año los estudiantes presentan, el menor nivel de estrés, mientras que en el tercer año presentan el mayor nivel de estrés” (Alzahem et al, 2013, p. 220).

En relación con los estudiantes de enfermería, su formación es también un proceso estresante. Ellos protestan una formación teórica insuficiente, así como la falta de habilidades en las prácticas clínicas para tomar la responsabilidad del paciente, la presión del tiempo, la vida social y las nuevas responsabilidades que viven en un nuevo medio ambiente. También reclaman la sobrecarga académica y la falta de motivación, siendo estos los estresores más frecuentes. (Öner & Üstün, 2013, p. 761).

Estrés y rendimiento académico

Muchos aspectos que afectan el desempeño académico de los universitarios, incluyen las influencias externas como la familia, amistades y características socio- demográficas, pero también tiene importancia fundamental la salud mental, la vocación, la crisis de identidad, la baja autoestima, así como también el género, las expectativas de realización personal, la aptitud o la motivación, el estrés y las emociones, y entre ellas la ansiedad.

Otros factores adicionales que influyen en el rendimiento académico pueden ser psicológicos o emocionales como ansiedad o depresión, manifestados como nerviosismo, falta o exceso de sueño, incapacidad para concentrarse, apatía y en casos extremos, depresión profunda y la afectación de otros factores no cognitivos como las finanzas, la comodidad, el transporte, la cultura o la práctica de deporte.

Hábito irregular de sueño como factor estresante

El sueño es el estado intermedio entre la vigilia y la muerte, la vigilia está considerada como el estado de actividad del animal y las funciones intelectuales, y la muerte como la de su suspensión total. (Robert MacNish citado por William C. Dement, 2011). Como se mencionó con anterioridad la duración del sueño requerida para que una persona joven se sienta despierta y alerta durante el día es de un mínimo de 8 horas, en un período de 24 horas y las restricciones en el horario del sueño pueden conducir a privación parcial o total del sueño.

El sueño no es un estado de quietud o inconsciencia. El sueño es indudablemente un estado mental, pero no un estado homogéneo. Ernest Hartman, médico de la Universidad de Harvard, lo define como un estado de comportamiento regular, reversible, caracterizado por cierta desconexión psicosensores con el ambiente. Lo anterior se comprueba en el registro electroencefalográfico (EEG), el cual muestra que el sueño es un ciclo y no un estado homogéneo. La privación de sueño, es decir, dormir menos de 8 horas, afecta el funcionamiento integral de la persona y por ende del estudiante, por lo que en él supone una menor productividad, menor rendimiento intelectual, daño del aprendizaje y la articulación del habla, e incrementan sus distracciones.

Las exigencias laborales en el área de la salud conducen a pérdida del sueño, interrupción del ritmo circadiano y fatiga del personal médico. Así mismo los estudiantes de enfermería, de medicina y de odontología, también están inmersos en este contexto. La pérdida del sueño y las guardias nocturnas tienen consecuencias en el área de la salud mental, así como se han descrito cambios en el humor, depresión, incremento del estrés y aumento del consumo de alcohol en personas que se les priva de dormir (Rosales, E. 2007).

Metodología

El presente reporte de investigación tiene un enfoque cuantitativo con alcance correlacional. Para llevar a cabo el estudio se planteó el objetivo, la muestra, el instrumento utilizado y el procedimiento.

Objetivo: El objetivo del presente trabajo investigación, fue identificar los principales factores estresantes en los estudiantes de ciencias de la salud de la UABC campus Mexicali, así como estimar la prevalencia y frecuencia de dichos factores y su impacto con el desempeño escolar y la salud, además, hacer una comparativa entre los estudiantes de enfermería, medicina y odontología, tanto en etapa básica como disciplinaria. Así mismo, comprobar que la falta de un hábito regular de sueño de 8 horas diarias, es una de las causas principales y más importantes de estrés en los estudiantes de ciencias de la salud.

Muestra: La población seleccionada para este estudio son estudiantes universitarios de ciencias de la salud. Se trata de una muestra de 346 estudiantes de las etapas básica y disciplinaria de las licenciaturas en enfermería, medicina y odontología de la UABC Campus Mexicali, que cursaran activamente el ciclo escolar 2017-1, que se encontraran presenciando una clase teórica y contestaran completamente la encuesta. Se excluyeron a los estudiantes de etapa terminal de cualquiera de las licenciaturas, y aquellos que no hayan respondido completamente la encuesta. Para objeto demográfico del estudio se decide agrupar a los estudiantes en dos grupos: el primero por etapa, básica o disciplinaria y el segundo por carrera, enfermería, medicina u odontología.

Instrumento: Para recabar información se elaboró un instrumento de tipo encuesta. Para

delimitar el objeto de medida, se trabajó adaptando el cuestionario de factores estresantes en estudiantes de medicina (Barragán 2007), así como el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza 2007), en función de las complicaciones más frecuentes del estrés. En base a las variables demográficas y las referentes a las áreas escolar, familiar, de salud y percepción personal, se realizó una tabla de especificaciones, misma que sirvió para delimitar la ponderación para cada una de las variables, el tipo y número de reactivo. Se obtuvieron un total de 54 reactivos con respuestas tipo Likert. La matriz de confiabilidad reportó una consistencia interna de Alfa de Cronbach de 0.905.

Procedimiento: El cuestionario se aplicó en 9 grupos, reuniendo un total de 346 estudiantes de las licenciaturas en enfermería, medicina y odontología de la UABC campus Mexicali. El lugar recolección de datos fue dentro de las aulas de las mismas instalaciones y en horario académico, aplicándose la encuesta en la Unidad de Ciencias de la Salud y en las Facultades de Medicina, Odontología y Enfermería. Fue necesario hablar con los estudiantes para sensibilizarlos y lograr su disposición para contestar el cuestionario.

Resultados

Los resultados de la distribución demográfica del universo muestran, arrojan que el total de estudiantes encuestados durante este estudio fue de 346, es decir 146 hombres (42.2%) y 200 mujeres (57.8%). En relación a la distribución por carrera tuvimos 114 estudiantes de enfermería (32.9%), 113 de medicina (32.6%) y 119 de odontología (34.4%). Y en la distribución por etapas se encuestaron a 196 alumnos de etapa básica (56.6%) y 150 alumnos de etapa disciplinaria (43.4%).

La evaluación de los factores estresantes se realizó valorando cuatro áreas específicas, a mencionar, la escolar, la familiar, la de salud y la de percepción personal.

En el área escolar (ver tabla 1), los factores estresantes para la totalidad de los estudiantes de ciencias de la salud valorados, arrojaron los siguientes resultados:

1. El factor estresante de la proximidad de exámenes parciales se eleva en frecuencia sobre el resto de los factores y es el mayor factor estresante del área escolar, ya que el 74% de los estudiantes estuvieron de acuerdo (132 participantes) o totalmente de acuerdo (124 participantes), en que las evaluaciones parciales les causan mayor estrés. Tanto hombres (56.9%) como mujeres (86.5%) coinciden en que la proximidad de los exámenes parciales es el estresor de mayor relevancia.
2. La excesiva carga académica se manifestó como factor estresante en el 61.3% de los estudiantes, y colocándose así en el segundo lugar en el área escolar, siendo más alto durante la etapa disciplinaria con 64%.
3. La falta de tiempo para realizar actividades de esparcimiento, es un factor que causa estrés en los alumnos ya que el 47% de ellos refiere estar de acuerdo en que no disponen de suficiente tiempo para realizar ejercicio físico o distraerse.

En el área familiar, los problemas familiares como fuente de estrés no parecen ser los más relevantes en los estudiantes, ya que el 57.2% de los estudiantes manifiesta que no es considerado como factor estresante. El 44.5% de los estudiantes afirmaron estar de acuerdo con que el bajo presupuesto para sus gastos sea un gatillo al estrés.

Estresores	N	Media	DesvEst	Varianza
Proximidad de exámenes parciales	346	3.96	1.05	1.103
Excesiva carga académica	346	3.69	0.998	0.996
Esfuerzo No reflejado en Calificaciones	346	2.99	1.189	1.414
Presión por Profesores	346	2.88	0.967	0.936
Competitividad con compañeros	346	2.87	1.302	1.694
Bajas calificaciones	346	2.25	1.138	1.296
Insatisfacción con las materias que curso	346	1.88	1.024	1.048
Compañeros me rechazan	346	1.59	0.91	0.828
Falta de tiempo para esparcimiento	346	3.31	1.339	1.792

Tabla 1. Frecuencia de estresores área Escolar

En el área de salud, los factores estresantes para la totalidad de los estudiantes de ciencias de la salud valorados, arrojaron los siguientes resultados:

1. El 77.2% de los encuestados no duerme 8 horas continuas por noche, y que el 13.3% confirma tener un hábito regular de sueño. En la etapa básica el 68.9% de los alumnos no duerme 8 horas continuas durante la noche, y lo mismo sucede con el 51.3% de los estudiantes de etapa disciplinaria. Lo anterior nos responde al objetivo específico de nuestra investigación el cual pretende comprobar que la falta de un hábito regular de sueño es una de las causas principales y más importantes de estrés.
2. Como consecuencia de un hábito irregular de sueño tenemos la somnolencia y la baja energía durante el día. El 50.9% de la muestra afirma que casi siempre y siempre se encuentra somnoliento durante el día. El 34% de los alumnos, casi siempre o siempre presentan la energía baja durante el día.
3. La complicación más frecuente en el área de la salud son la gastritis y la colitis. El 53.2% manifiesta haber padecido gastritis y/o colitis en el último mes, de los cuales el 27.2% la padece.
4. Los síntomas más asociados con estrés son: con 43.7% el dolor de espalda tensional y con 35.2% cefalea tensional.
5. El 3.2% de los estudiantes presentan una enfermedad metabólica, y el 1.4% presentan algún trastorno depresivo diagnosticado.
6. El consumo de sustancias nocivas aumenta con el estrés. El consumo de tabaco es mayor en la etapa básica con el 23.9%. El consumo de alcohol es mayor en etapa disciplinaria llegando a ser hasta del 17.3%. El 4% de los estudiantes han consumido o consumen activamente alguna droga ilegal, el 20.5% consume tabaco en alguna de sus presentaciones. El 41.6% de los estudiantes manifiesta consumir alcohol; de ellos el 8.1% aseguran que casi siempre y el 4% que siempre consumen alcohol más de una vez por semana, lo que nos alerta sobre el alcoholismo en la comunidad universitaria.

Estresores	N	Media	DesvEst	Varianza
Proximidad de exámenes parciales	346	3.96	1.05	1.103
Excesiva carga académica	346	3.69	0.998	0.996
Esfuerzo No reflejado en Calificaciones	346	2.99	1.189	1.414
Presión por Profesores	346	2.88	0.967	0.936
Competitividad con compañeros	346	2.87	1.302	1.694
Bajas calificaciones	346	2.25	1.138	1.296
Insatisfacción con las materias que curso	346	1.88	1.024	1.048
Compañeros me rechazan	346	1.59	0.91	0.828
Falta de tiempo para esparcimiento	346	3.31	1.339	1.792

En el área de la percepción personal se arrojaron los siguientes resultados:

1. Se confirma que los estresores que se revelan con mayor frecuencia son la ansiedad (33%), el sentirse constantemente bajo presión o presión (36.2%) y la difícil concentración a la hora de estudiar (33.8%).
2. En la relación del área de percepción personal y género las mujeres manifiestan percibirse constantemente bajo presión o tensión, con un 46.5%, mientras los hombres manifiestan percibir ansiedad en un 27.4%.
3. En la relación de percepción personal y carrera: La percepción de uno mismo parece estar más afectada en los alumnos de enfermería. Sin duda esta característica es inherente al factor socioeconómico al que pertenece el estudiante de enfermería. Los mismos (42.2%) manifiestan perder el sueño por preocupaciones y tener poca concentración durante los momentos de estudio. El 39.4% de los estudiantes de odontología también manifiestan perder el sueño por preocupaciones, que pueden ser inherentes al estrés académico. Los estudiantes de medicina se perciben constantemente bajo presión principalmente (36.4%).

Conclusión

El estrés es una misma respuesta fisiológica frente a un sin número de causas, en donde el organismo, mediante un proceso neuropsicofisiológico responde al agente que intenta desequilibrar la homeostasis corporal.

La causa más importante de estrés en estudiantes de ciencias de la salud fue un hábito irregular de sueño, encontrándose en el 77.2% de los encuestados, quienes no duermen 8 horas seguidas diarias, tanto en el género masculino como el femenino, seguido de la proximidad de los exámenes parciales (74%) y la excesiva carga académica (61.3%).

El 3.2% de los estudiantes presentan una enfermedad metabólica, y el 1.4% presentan algún trastorno depresivo diagnosticado; sin embargo, no se puede asegurar su desarrollo como causa del estrés académico, pero sin duda confirmamos que el estrés es la causa de exacerbación de cualquier enfermedad orgánica, siendo la gastritis la complicación más frecuente que impacta en la salud de los estudiantes de ciencias de la salud.

Los estudiantes de odontología despiertan mayor sintomatología en respuesta al estrés, seguidos de los estudiantes de enfermería y medicina. Los estudiantes de enfermería parecen tener una percepción personal inherente al estrato socioeconómico. Los estudiantes de medicina tienen la mayor frecuencia en el uso de sustancias nocivas, como drogas ilegales, tabaco o alcohol.

La etapa básica tiene una diferencia respecto a la disciplinaria, ya que en la etapa básica se manifiestan cuatro factores estresantes en donde respondieron alrededor de 36%, y estos son referentes a los estresores: ansiedad, dificultad para concentrarse, no dormir por preocupaciones y sentirse constantemente bajo presión o tensión. En la etapa disciplinaria se manifiesta como factor perceptual de mayor impacto el sentirse constantemente bajo presión o tensión.

Los hallazgos sugieren la necesidad de difundir en la cultura y en la educación el cuidado en los hábitos de sueño, en medio de una sociedad que da culto a la productividad y al provecho.

Referencias

- Amirkhan, J. H., Urizar, G. G., Jr., & Clark, S. (2015). Criterion Validation of a Stress Measure: The Stress Overload Scale. *Psychological Assessment*. Advance online publication. doi: 10.1037/pas0000081
- Alzahem, A. M., De Boer, B. J, & Van der Molen, H. T. (2013). Stressful life events. Effect of year of study on stress levels in male undergraduate dental students. *Advances in Medical Education and Practice*, 4, pp. 217-222. doi: 10.2147/AMEP.S46214
- Barraza, A. (2007). Inventario SISCO del estrés académico. *INED: La investigación educativa en la universidad pedagógica de Durango*, 7, pp. 89-93. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358921.pdf>
- Carmel, S., Bernstein, J. (1987). Perceptions of Medical School Stressors: Their Relationship to Age, Year of Study and Trait Anxiety. *Journal of Human Stress*, 13 (1), pp. 39-44. doi: 10.1080/0097840X.1987.9936793
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62 (1), pp. 45-51. doi: 10.15381/anales.v62i14143
- Constanzo, L. S. (2007). Fisiología endócrina. *Temas clave, Fisiología*. pp. 238-275. España: Wolters Kluwer Health, Lippincott Williams & Wilkins.
- Dement, W. C., Kyger, Meir H., Roth, T. (2011). Normal sleep and its variations. *Principles and Practice of Sleep Medicine*. pp. 3-73. United States: Saunders, Elsevier.
- Fauci, A. S. (2015). Úlcera péptica y trastornos relacionados. J., Del Valle. (Ed). *Harrison. Principios de Medicina Interna*. pp. 1911-1932. México: Mc Graw Hill.
- García, R., Pérez, F., Pérez, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), pp.142 - 154. Recopilado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000200012&lng=en&tlng
- Gómez, C., Hernández, G., Rojas, A., Santacruz, H., Uribe, M. (2008). Psiconeuroendocrinología. J., Galvez. (Ed), *Psiquiatría clínica: diagnóstico y tratamiento en niños, adolescentes y adultos*. pp. 40-48. Colombia: Editorial Médica Panamericana.
- Gómez, C. et al. (2008). Trastornos Afectivos: Trastornos Depresivos. *Psiquiatría clínica: diagnóstico y tratamiento en niños, adolescentes y adultos*. pp. 303-317. Colombia: Editorial Médica Panamericana.
- Gómez, C., et al. (2008). Trastornos psicosomáticos. H., Santacrúz. (Ed), *Psiquiatría clínica: diagnóstico y tratamiento en niños, adolescentes y adultos*. pp. 452-456. Colombia: Editorial Médica Panamericana.

- Hall, J. E. (2011). Estados de actividad cerebral: sueño, ondas cerebrales, epilepsia, psicosis. *Guyton & Hall. Tratado de fisiología médica*. pp. 721-727. España: Elsevier.
- Holmes, M.E., Ekkekakis, P., Eisenmann, J. C. (2010). The physical activity, stress and metabolic syndrome triangle: a guide to unfamiliar territory for the obesity researcher. *Obesity reviews*, 11, pp. 492–507. doi: 10.1111/j.1467-789X.2009.00680.x
- Diabetes Atlas de la FID. (2015) Recuperado de: <https://idf.org/e-library/welcome.html> Jain, P., Mahajan, A. S.; Jain, P., Babbar, R. (2010). Effect of Partial Sleep Deprivation on Auditory Event Related Potential and Reaction Time in Medical Students. *JK Science*. 12 (1), pp. 19-22. Recuperado de: <https://www.jkscience.org/archive/volume121/Effect%20of%20Partial%20Sleep%20Deprivation%20on%20Auditory%20Event%20Related%20Potential%20and%20Reaction%20Time%20in%20Medical%20Students.pdf>
- Jara, D., et al. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*. 69(3), pp.193-7. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832008000300009&lng=es&tlng=es
- Kim, J. J., et al. (2007) Stress-induced alterations in hippocampal plasticity, place cells, and spatial memory. *National Academy of Sciences of the USA*. 104(46), pp.18297–302. doi: 10.1073/pnas.0708644104
- Öner, A. H. & Üstün, B. (2013). The Stress Sources of Nursing Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 13(2), pp.760-766. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1017246>
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R (2010), Desarrollo físico y cognoscitivo en la adultez emergente y la adultez temprana. *Desarrollo Humano*. pp. 420-479. México: McGraw Hill.
- Polo, A., Hernández, J. M., y Poza, C. (1996) Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2, pp. 159-172. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=186664>
- Preciado, M. L. y Vázquez, J. M. (2010). Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría* 2010; 48 (1), pp. 11-19. doi: 10.4067/S0717- 92272010000200002
- Priyadarshini, S. & Aich, P. (2012) Effects of Psychological on Innate Immunity and Metabolism in Humans: A Systematic Analysis *Plos One* 7(9): e43232. doi: 10.1371/journal.pone.0043232.
- Román, C. A., Ortiz, F., y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de la Educación*. 46 (7), pp. 1-8. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1911>
- Rosales, E., Egoavil, M., La Cruz, C., y de Cas, J. R. (2007). Somnolencia y calidad del sueño. *Anales de la Facultad de Medicina*, 68(2), pp. 150 - 158. doi:10.15381/anales.v68i2.1225.

Sapolsky, R. (2013). *¿Por qué las cebras no tienen úlceras?, La guía del estrés*. España: Alianza Editorial.

Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61, pp. 692-699.
Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1974-10586-001>

Snell, R. S. (2010). El sistema nervioso autónomo. *Neuroanatomía clínica*. pp. 429-460. España: Lippincott Williams & Wilkins.

Wild, K., Scholz, M., Ropohl, A., Braüer, L., Paulsen, F., et al. (2014). Strategies against Burnout and Anxiety in Medical Education – Implementation and Evaluation of a New Course on Relaxation Techniques (Relacs) for Medical Students. *Plos One* 9(12): e114967. doi:10.1371/journal.pone.0114967

CAPITULO 15. Estrategia de internacionalización caso FCA materia Proceso Administrativo

*Nicolasa Valenciana Moreno Erika Arciga Hernández
Karla Emilia Cervantes Collado*

Introducción

El marco de referencia para el presente trabajo es una institución educativa universitaria denominada Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en la Facultad de Ciencias Administrativas (FCA) que se encuentra ubicada geográficamente en un país de América Latina, México en la ciudad fronteriza de Mexicali, Baja California que es frontera con la ciudad de Calexico, perteneciente al país de Estados Unidos de América (E.E.U.U), es importante hacer estas consideraciones de contexto antes de resaltar las problemáticas.

Hoy en día la internacionalización cumple los parámetros de la transdisciplinariedad en las universidades, para desarrollar en los alumnos las competencias requeridas para insertarse en el ámbito laboral. Es un proceso inminente que cada vez se incrementa día tras día, una de las principales consecuencias es el aumento de la competitividad, esto debido a que “la internacionalización enfrenta problemas importantes como, el financiamiento, el manejo de los idiomas que para la mayoría de las personas se considera como un equivalente de movilidad, por lo tanto es necesario contar con una estrategia clara y con un plan de desarrollo que permita definir hacia dirigir las acciones” (Universidad Veracruzana, 2013)

Por lo anterior emerge la necesidad del personal docente de mantenerse actualizado en su propia práctica además de la relación con sus alumnos, con sus mismos compañeros, directivos y sociedad en general con el conocimiento a través del intercambio de ideas y opiniones, tanto de alumnos como otros sujetos que interactúan con él. De ahí la necesidad como dice (Carrizalez Retamoza, 1992), de conocer al profesor en sus expectativas, emociones, conocimientos, valoraciones, relaciones cotidianas y no cotidianas, condiciones de trabajo, el vínculo con su comunidad cultural, económica y política, así como su inserción en la cultura, la política y la ciencia contemporánea, entre otros temas claves para el diseño de estrategias docentes puesto que realiza una actividad en la cual no se encuentra aislado sino en constante interacción con otros sujetos y el contexto que lo rodea. (Ibarra Cisneros & Cervantes Collado, 2018).

Por lo anterior se llevó a cabo una estrategia de internacionalización en casa en la Facultad de Ciencias Administrativas (FCA) con la finalidad de que el alumno desarrollara una transdisciplinariedad en su formación académica y profesional considerando los siguientes datos:

- ✓ Evidencias de solicitud (acred) por parte de la FCA, oficios extendidos por la UABC de la práctica escolar (nombre del académico responsable, nombre de alumnos y matrícula y firma del director y sub-director)
- ✓ Evidencia Recibido de oficios sellos y firmas por las instancias correspondientes
- ✓ Evidencia Firmas y sellos de carta intención
- ✓ Subir a classroom cada una de las evidencias de las visitas a empresas
- ✓ Presentación un Power Point acorde a las políticas de exposición y rubricas vistas en clase donde cada uno de ellos tiene la responsabilidad de participar y explicar la relación de los contenidos de la clase.

Por lo anterior es invariable que la internacionalización a través de estas estrategias y líneas de acción se han expandido más allá del proceso de enseñanza aprendizaje, también ha fortalecido la investigación, la toma de decisión y la solución de los mismos. Se debe de reconsiderar la gran oportunidad de vivir en frontera y lo que ofrecen las empresas locales y extranjeras (al cimarrón de (FCA) es una gran ventaja competitiva para una internacionalización integral de nuestros alumnos, además que les favorece a su curriculum.

Sustento teórico

La transdisciplina representa la aspiración a un conocimiento lo más completo posible, que sea capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos. Por eso el diálogo de saberes y la complejidad son inherentes a la actitud transdisciplinaria, que se plantea el mundo como pregunta y como aspiración. (Morin, 2012)

La transdisciplinariedad reconoce principalmente programas que incorporan formas de aprendizaje más integradoras y entrelazadas, en los cuales se enfrentan preguntas complejas y problemas reales que trascienden las disciplinas. La currícula le da prioridad a la integración,

interacción cross-cultural, y el desarrollo de capacidades o competencias cross-funcionales e interdisciplinarias que el mundo demanda de los graduados universitarios en la actualidad. Ya sigan un camino de investigación, o de trabajo en ambientes laborales definidos por la innovación globalización, los graduados universitarios enfrentan retos diariamente que les exigen integrar sus conocimientos, nuevas capacidades, y adaptar sus aprendizajes a nuevos contextos y formas de complejidad (Thompson Klein, 2010)

La Internacionalización es una actividad que enriquece la vida académica ya que el constante contacto con otras comunidades modifica y/o confirma en muchas ocasiones el quehacer institucional tanto del estudiantado como de los académicos. Internacionalización “Es...el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y/o global en el propósito, funciones (docencia-investigación-servicio) y en la entrega de educación superior. (Knight, Internationalization of Higher Education, 2003)

“Internacionalización en casa es la integración útil de las dimensiones internacional e intercultural dentro del curriculum formal e informal para todos los estudiantes en ambientes de aprendizaje locales”. (Jones & Jones, 2015)

(Propuesta realizada en el curso en línea organizado por Columbus en 2015)

"... Es un compromiso confirmado a través de la acción de infundir las perspectivas internacionales y comparativas a través de las misiones de enseñanza, investigación y servicio de la educación superior. Configura la ética y los valores institucionales, y toca toda la empresa de la educación superior. Es esencial que sea acogida por el liderazgo institucional, la gobernabilidad, los profesores, los estudiantes, y todas las unidades de servicio y de apoyo académico. Es un imperativo institucional y no sólo una posibilidad deseable. La internacionalización integral no sólo impacta a todos en la vida universitaria, sino también a los marcos de referencia externos a la institución, asociaciones y sus relaciones". (Hudzik, 2011)

¿Por qué internacionalizar en casa?

- Responde a las necesidades locales.
- Para estimular a los alumnos a participar en movilidad internacional.
- Para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.
- Para ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias que hoy exige el mundo del trabajo.
- Ayuda a fomentar/fortalecer las habilidades enfocadas a la empleabilidad de todos los estudiantes.
- Para involucrar al profesorado en el entendimiento y el diseño de la estrategia de internacionalización.
- Los beneficios son inmediatos
- La internacionalización comienza a ser apreciada por todos.
- Todos se involucran.

La Internacionalización en casa ayuda al desarrollo de las competencias que se requieren hoy en día como la preparación para contingencias, conciencia global, comunicación y trabajo en equipo.

Los Casos de estudio de otros contextos. Tareas de investigación en un ambiente multicultural

son algunas de las actividades que permiten lograr la Internacionalización en casa mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen varios enfoques genéricos que aplican las instituciones cuando planifican y ponen en marcha una amplia estrategia internacionalizadora. La tipología de los enfoques (Knight, *Internationalization: Elements and Checkpoints.*, 1994) sobre la internacionalización en el ámbito institucional, cuya finalidad es ilustrar los enfoques de los distintos investigadores, profesionales e instituciones de educación superior frente a la internacionalización. El objetivo de esta tipología es propiciar la reflexión sobre el tipo de enfoque adoptado implícita o explícitamente por una institución. Vale la pena señalar que estos cuatro enfoques no son necesariamente excluyentes:

- **Enfoque: Actividad:**

Descripción: Categorías o tipos de actividades para describir la internacionalización: el curriculum, intercambios de académicos/estudiantes, apoyo técnico, estudiantes internacionales.

- **Enfoque: Competencia**

Descripción: Desarrollo de nuevas aptitudes, conocimientos, actitudes y valores en los estudiantes, el personal académico y el administrativo. A medida que aumenta el énfasis en los resultados de la educación, mayor es el interés por identificar y definir el ámbito de competencia global/internacional.

- **Enfoque: Ethos**

Descripción: Se subraya la creación de una cultura o ambiente universitarios que promueva y apoye las iniciativas internacionales/interculturales.

- **Enfoque: Proceso**

Descripción: Integrar o estimular la dimensión internacional o intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio mediante la combinación de una amplia gama de actividades, políticas y procedimientos.

En el caso de la Facultad de Ciencias Administrativas (FCA) la tipología de enfoque que se aplicó en el caso de estudio es el de competencia, ya que tiene un vínculo más cercano con un enfoque de resultados, donde la calidad se piensa en términos de conocimientos, aptitudes, intereses, valores y actitudes de los estudiantes.

En el enfoque de competencia, se subraya el elemento humano de la comunidad académica: estudiantes, académicos y personal de apoyo técnico administrativo, pero el problema medular con este enfoque es de qué sirven la generación y transmisión de conocimientos para desarrollar la competencia del personal de una institución de educación superior, a fin de que esté bien informado acerca de la esfera internacional y sea competente en la intercultural. Por lo tanto, el desarrollo de la currícula y los programas internacionalizados no es un fin en sí mismo, sino un medio para desarrollar la competencia correspondiente a estudiantes y personal académico y administrativo, además de que se intensifica el interés por identificar y medir la competencia como resultado de la internacionalización. La preocupación por la competencia es interesante porque ahora la investigación y el discurso ocupan un lugar en su definición, denominada algunas veces competencia internacional, global o transnacional.

Es aquí donde tenemos que tener claro que la transdisciplinariedad y la internacionalización florecen en escenarios donde la generosidad sustituye el egoísmo y donde la búsqueda de metas colectivas sustituye al individualismo rampante. Estamos hablando de temas académicos que son al mismo tiempo profundamente éticos. La Facultad de Ciencias Administrativas (FCA) debe pensar y repensar su desarrollo futuro incorporando la promoción de transdisciplinariedad y la inserción en comunidades académicas internacionales (Gutiérrez, s.f.)

Metodología

La investigación se llevó a cabo por medio de un estudio de tipo descriptivo y fenomenológico, se seleccionó la muestra que estuvo conformada por 344 estudiantes de las materias de proceso administrativo y de entorno global de los negocios del periodo 2016-2 al 2018-1, las variables para esta investigación fueron las siguientes:

Periodo	Grupo	Materia	Número de alumnos	Empresas nacionales	Empresas Extranjeras
2016-2	434	Proceso Administrativo	34	9	5
2016-2	405	Entorno de los negocios	40	3	3
2016-2	441	Proceso Administrativo	22	5	3
2017-1	405	Entorno de los negocios	26	5	4
2017-1	434	Proceso administrativo	36	4	4
2017-1	444	Proceso administrativo	28	5	3
2017-2	405	Entorno	36	5	3
2017-2	431	Proceso administrativo	34	5	4
2017-2	439	Proceso administrativo	8	3	2
2018-1	425	Proceso Administrativo	31	3	2
2018-1	430	Proceso Administrativo	13	3	2
2018-1	436	Proceso Administrativo	34	5	5
TOTALES	12	12	344	55	40

Resultados

Por lo anterior algunos datos más relevantes de esta investigación sobre la estrategia de internacionalización en casa fueron los análisis internos y externo de los integrantes del equipo: nuevas formas de trabajar, nuevas costumbres socioculturales, hábitos de consumo y poder adquisitivo distinto. En este sentido los equipos realizaron un análisis previo para determinar las oportunidades que tienen para realizar su desarrollo de competencias solicitadas en la clase.

En cuanto al análisis interno: Los equipos realizaron un análisis de sus áreas internas para identificar las fortalezas y debilidades y evaluar su potencial para realizar la práctica de internacionalización. Previamente el docente identifico a los alumnos que cuentan con un estatus migratorio legal para asignar al menos un joven en cada uno de los equipos y ver en qué forma todos los equipos tengan esta fortaleza.

Análisis externo: El equipo evalúa su entorno y comunidad donde se desarrolla viendo las oportunidades y amenazas existentes en cada una de ellas sería el poder de negociación de los integrantes y la capacidad de sus integrantes para influir en las decisiones de las empresas para que

los acepten en realizar su práctica y las amenazas el idioma y prácticas discriminatorias. Esto puede propiciar que el alumno se encuentre en riesgo de realizar su trabajo y no pueda hacer frente a estos entornos o afecte su decisión de continuar con el mismo.

Conclusión

Por lo anterior, es cierto que existen mitos alrededor de una práctica internacional en casa, sin embargo, debemos de desechar esos mitos, existen muchas percepciones e intuiciones erróneas sobre los riesgos y dificultades para realizar una práctica escolar internacional entre los académicos y los alumnos. Sin embargo, debemos también apostarles a las intuiciones verdaderas; claro tiene riesgos y peligros y pueden darse situaciones de experiencias negativas, no obstante, no son menos ciertas las experiencias que se han obtenido cuando los resultados han sido positivos después de haber aplicado estas estrategias con resultados exitosos. Considero que la clave es implementar el enfoque de internacionalización en casa con los parámetros de la transdisciplinariedad claro a partir de un análisis exhaustivo del recurso humano, docentes y alumnos y las capacidades de los equipos de trabajo de la FCA, integrando un proceso sistemático de toma de decisiones que disminuya los riesgos y maximice la práctica escolar internacional.

Referencias

- Carrizalez Retamoza, C. (1992). *"Modernidad y modernización en la formación de los profesores"*. Centro Asociado de la UNED en CEUTA.
- Gutiérrez, J. M. (s.f.). *Transdisciplinariedad e internacionalización en la investigación*. Obtenido de https://www.conare.ac.cr/images/docs/planes_16_20/con_2/transdisciplinariedad%20e%20internacionalizacin%20en%20la%20investigacin%20jose%20maria.pdf
- Hudzik, J. (2011). *Internacionalización integral*. Association of International Educators. Ibarra Cisneros, M. A., & Cervantes Collado, K. E. (24 de octubre de 2018).
- AcademiaJournals*. Obtenido de <https://drive.google.com/drive/folders/1oygcXUC3E7A7qassHTyLs3nfUqyJiv>
- Jones, B., & Jones, E. (2015). *INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION*. IAU.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Library of Congress Catalogin-in-Publication Data.

Knight, J. (2003). *Internationalization of Higher Education*. International Association of Universities.

Morin, E. (2012). *EdgarMorinMultidiversidad*. Obtenido de <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>

Thompson Klein, J. (2010). *Creating Interdisciplinary Campus Cultures, A Model for Strength and Sustainability*. California: California: Association of American Colleges and Universities, John Wiley & Sons.

Universidad Veracruzana. (2013). *Estrategias de Internacionalizacion*. Obtenido de <https://www.uv.mx/internacional/files/2014/03/Estrategias-de-Internacionalizacion.pdf>

La docencia, la investigación y la difusión de la cultura y la ciencia, constituyen objetivos sustantivos de una universidad con el propósito de acrecentar los recursos pedagógicos adyacentes a la función formativa de las comunidades. Hablar de experiencias institucionales, orienta las miradas al trabajo cotidiano de los docentes en las aulas y espacios diversos donde se identifique la oportunidad de aportar construcciones significativas e innovaciones en la educación.