

PROSPECTIVA Y EMANCIPACIÓN SOCIAL

Investigación en salud psicológica y educación

María Rosario Espinosa Salcido
Marco Eduardo Murueta Reyes



*Amapsi
Editorial*

Prospectiva y emancipación social: aprendizaje creador

Investigación en salud psicológica y educación

Autores: María Rosario Espinosa Salcido y Marco Eduardo Murueta Reyes

Diseño y edición: creamos.mx

Imagen de la portada: Nullfy

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla, CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Investigación en salud psicológica y educación es un libro editado por el Consejo de Transformación Educativa. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: María Rosario Espinosa Salcido. ISBN: . Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 10 de marzo de 2019.

El Consejo de Transformación Educativa permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia [Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.

Índice de contenido

Introducción.....	7
--------------------------	----------

Parte I. Investigación en salud psicológica

Salud psicológica y educación.....	17
---	-----------

Marco Eduardo Murueta
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
AMAPSI

Aprendizaje significativo y narrativa en el contexto de la formación de docentes españoles.....	41
--	-----------

María Rosario Espinosa Salcido, María Alcantud-Díaz y Ana Catherine Reyes Castillo
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad de Valencia
Proyecto TALIS

Impacto de las emociones en la salud de los docentes.....	55
--	-----------

Lucía Cabrera Mora, Mireya Hernández Reyes,
Elda Raquel Vázquez Ríos y Patricia Lorena Martínez
Universidad Juárez del Estado de Durango

En busca de la resiliencia educativa.....67

Blanca Estela Téllez Gutiérrez, Jorge Toussaint Hernández y Arcelia del Carmen Jiménez Romero
Universidad Nacional Autónoma de México

Validez estadística del Inventario de Recursos Resilientes Familiares (IRREFAM).....76

María Rosario Espinosa Salcido, Gabriela Arianna Cedillo Torres,
Cinthya Giannina Cortés Calderón y Nélida Padilla Gámez
Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Importancia de la psicoeducación en la esquizofrenia.....99

Alejandra Jurado Mendoza y Alethia Miriam Kalid Torres Aburto
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Facultad de Psicología

Programa educativo de acompañamiento y autocuidado emocional. Avances.....128

Araceli Jiménez Mendoza, María Elena García Sánchez,
Iñiga Pérez Cabrera y Jorge Baruch Díaz Ramírez
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia
Facultad de Medicina UNAM

Proyecto: Desarrollo de la comunicación asertiva mediante el aprendizaje cooperativo para mejorar la convivencia escolar.....142

Joselin García Guzmán
Universidad Veracruzana

Diario de hallazgo. Herramienta para uso objetivo de la subjetividad.....152

Mario Orozco Guzmán, David Pavón Cuéllar,
Flor de María Gamboa Solís y Karla Ileana Caballero Vallejo
Facultad de Psicología
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Parte II. Investigación y Educación

Modelo sistémico para la integración de redes de investigación transdisciplinaria.....171

Ignacio Enrique Peón Escalante, Francisco J. Aceves y Isaías Badillo Piña

Instituto Politécnico Nacional

ESIME Zacatenco

La formación inicial de docentes en investigación. Reflexiones sobre la elaboración del documento recepcional en la Escuela Normal..... 194

Kenia Cárdenas Mejía y Luis Macario Fuentes Favila

Escuela Normal de Atlacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz"

El mejor instrumento para asignar el resultado de examen profesional. Valoración para la defensa del examen profesional.....209

Yarumi Itzel Lagunes Libreros y Laura Oliva Zárate

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Universidad Veracruzana

Instrumento evaluativo para conocer las competencias que dominan los docentes.....227

Esteban Miguel León Ochoa y Brenda Karina Morales Vázquez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,

Facultad de Filosofía y Letras

Aproximación a un perfil de egreso del Complejo Regional Sur.....276

Ulises Roa Gómez, Marái del Pilar Gutiérrez Vázquez y Delina Guadalupe Montes Sánchez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Complejo Regional Sur

Escuela de Arquitectura Escuela de Estomatología

Perfil ideal del psicólogo en las áreas de aplicación.....284

Beatriz Gómez Castilloy Blanca Raquel Michua Hernández

Universidad Autónoma del Estado de México,

Facultad de Ciencias de la Conducta

Transversalizar las prácticas educativas en la Universidad Veracruzana.....298

Magaly Emilia Corona García, Mario César Constantino Toto y Ricardo Flores Rodríguez
Universidad Veracruzana

Especializaciones en curriculum y formación docente para la innovación.....310

Julieta Valentina García Méndez, Karla Fabiola García Vega,
Norma Edith Hernández Galaviz, Horacio Durán Macedo y Leobardo Antonio Rosas Chávez
Dirección de Desarrollo Educativo de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México

Formación de posgrado en Psicoanálisis.....334

Mario Orozco Guzmán, José Martín Alcalá Ochoa y Karla Ileana Caballero Vallejo
Facultad de Psicología
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Tres nociones de cultura para investigaciones en Ecología Política.....347

Juan Andrés Gálvez González e Israel Ruíz Albarrán

Baja motivación y causas de reprobación en la enseñanza.....360

Patricia Acevedo Nava, Lilia Esperanza Nucamendi Pulido y Adriana Porras García
Instituto Politécnico Nacional
Escuela Superior de Comercio ESCA Unidad Tepepan

Introducción

En el capítulo 1, *Salud psicológica y educación*, Murueta dice que psicólogos de varios países latinoamericanos están colaborando en su investigación para desarrollar los conceptos de *salud psicológica* y *enfermedad psicológica* para sustituir, o abarcar como subconceptos, a los tradicionales de *salud mental* y *enfermedad mental*. Los resultados que nos presenta están plasmados en un Manual con categorías y criterios para identificar los niveles de salud y enfermedad psicológica. El marco referencial que sustenta este trabajo es la Teoría de la Praxis, creada por el autor del escrito. Para finalizar se analiza de manera amplia el campo de la docencia y se proponen los cambios educativos para promover la salud psicológica en el área educativa.

Espinosa, Alcantud y Reyes en el capítulo 2, titulado *Aprendizaje significativo y narrativa en el contexto de la formación de docentes españoles*, tuvieron el propósito de analizar los efectos de intervenciones narrativas para generar un aprendizaje significativo en docentes españoles, con la intención de que les ayude en la solución de problemas personales y en el aula. Se usó una metodología cualitativa, investigación acción participativa en un grupo de 42 estudiantes del Máster de Educación Secundaria, Especialidad en lengua extranjera (inglés) de la Universitat de València (España). Los

resultados indican que las intervenciones narrativas fueron útiles para generar aprendizajes significativos. Se concluye sobre las bondades del método elegido

El siguiente capítulo también se interesa en los profesores, como lo expresan Cabrera, Hernández, Vázquez y Martínez en su trabajo *Impacto de las emociones en la salud de los docentes*, Señalan que la presión que se ejerce sobre ellos a través de la carga de trabajo, evaluaciones y condiciones políticas, produce niveles de estrés. En la investigación realizada se contó con la participación de 18 docentes mediante una autobiografía, un grupo de discusión y una entrevista a profundidad. Desde un enfoque cualitativo, se analizó la información, cuyos resultados arrojan la necesidad que existe en esta población de recibir apoyo en el área emocional.

El capítulo 4 de Téllez, Tousaint y Jiménez denominado, *En busca de la resiliencia educativa*, analizan la necesidad de ayudar al estudiante. Aunque reconocen que no existe consenso para definir la resiliencia sin embargo, para términos de su trabajo, enfocado al área educativa, la definen como la habilidad del estudiante para afrontar, resistir e incluso aprender y crecer en las situaciones más adversas. Señalan cinco dimensiones de la resiliencia que es prioritario fortalecer en el estudiante: redes sociales informales, sentido de la vida, autoestima positiva, presencia de aptitudes y destrezas, así como sentido del humor.

El capítulo 5 también se interesa en la resiliencia, pero reconoce la necesidad de contar con instrumentos válidos y confiables para evaluar las dimensiones asociadas al tema, así, Espinosa, Cedillo, Cortés y Padilla, en *Validez estadística del Inventario de Recursos*

Resilientes Familiares, tuvieron como objetivo analizar el procedimiento estadístico de la validez y la confiabilidad del Inventario de Recursos Resilientes Familiares (IRREFAM). Se aplicó a 420 estudiantes, de ambos sexos pertenecientes a tres universidades públicas y privadas del Estado de México, con edades entre 17 y 25 años. El inventario es una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, cuenta con 88 reactivos basados en la teoría de Froma Walsh sobre la resiliencia familiar, los resultados indican que se puede considerar el instrumento con propiedades psicométricas adecuadas para la medición de la percepción de recursos resilientes familiares en población mexicana.

Jurado y Torres en el capítulo 6 *Importancia de la psicoeducación en la esquizofrenia*, plantean la pregunta de investigación ¿Mejora el curso psicoeducativo la conciencia de enfermedad y la adherencia terapéutica en pacientes con esquizofrenia? Para ello aplicaron un curso para evaluar los efectos de su intervención. Si bien no hubo diferencias significativas entre el grupo experimental y el control, señalan buenos resultados en la observación directa. Concluyen sobre la importancia del control de variables en futuras investigaciones.

El Capítulo 7 *Programa Educativo de Acompañamiento y Autocuidado Emocional. Avances*, los autores Jiménez, García, Pérez y Díaz-Ramírez realizan una revisión teórica y una propuesta de capacitación al personal que atiende a población migrante. Un tema actual y complejo, que requiere mayor investigación y sobre todo aplicar y evaluar los efectos de las intervenciones sugeridas.

García en el capítulo 8, *Proyecto: Desarrollo de la comunicación asertiva mediante el aprendizaje cooperativo para mejorar la convivencia escolar* presenta los avances y describe las primeras fases de un proyecto de intervención en gestión del aprendizaje que se llevara a cabo en una telesecundaria, el objetivo principal de este proyecto es desarrollar la comunicación asertiva mediante el Aprendizaje Cooperativo, la importancia de este proyecto radica, en la necesidad de crear un ambiente adecuado en el aula en donde los alumnos tengan confianza con sus compañeros y docentes, puedan resolver con éxito los conflictos, expresar sus opiniones y comentarios de manera adecuada.

Orozco, Pavón, Gamboa y Caballero, en el capítulo 9, *Diario de hallazgo. Herramientas para uso objetivo de la subjetividad*, plantean el diario de hallazgo como una herramienta que se propone inscribir, adjuntar, el archivo de la subjetividad en el proceso investigativo. Es pues una herramienta para pensar de nuevas maneras la realidad. En el proceso de investigación resulta favorable como herramienta para re-repensar, generar, crear y aproximarse a las formas de subjetividad desde el asombro de las formas discursivas y plantearse nuevas hipótesis..

En la segunda parte de este volumen sobre investigación y educación en el capítulo 10, *Modelo sistémico para la integración de redes de investigación transdisciplinaria*, de Peón, Aceves y Badillo se presenta el diseño de un proceso de cambio organizacional para la transformación integral o sistémica de raíz del sistema educativo en su conjunto hacia un mayor nivel de organización o complejidad. Se busca relacionar de forma transversal distintos procesos educativos innovadores a partir de las

experiencias del Consejo de Transformación Educativa (CTE) y de las redes de investigación e innovación del IPN, tomando en cuenta las distintas dimensiones interrelacionadas del contexto socio-ambiental en cada medio territorial natural y socio-cultural y entre ellos. Se consideran tres dimensiones complementarias del proceso educativo

Cárdenas y Fuentes, capítulo 11, *La formación inicial de docentes en investigación. Reflexiones sobre la elaboración del documento recepcional en la Escuela Normal*, El propósito de este artículo es mostrar los resultados obtenidos en un estudio exploratorio sobre los significados que tiene una escuela formadora de docentes, sobre los procesos que anteceden a una formación en investigación. El estudio se desarrolló en dos momentos, el primero, el análisis de los documentos rectores para la elaboración del Documento Recepcional como elemento de formación y logro del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación en la Escuela Normal. En un segundo momento se analizaron las aportaciones de los docentes en formación, quienes desde sus apreciaciones y experiencia describen las implicaciones para elaborar, así como las expectativas de preparación del Documento Recepcional como proceso previo a las actividades de investigación.

En el capítulo 12 de Lagunes y Oliva, *El mejor instrumento para asignar el resultado de examen profesional. Valoración para la defensa del examen profesional*, El objetivo de la investigación fue valorar la pertinencia de una rúbrica o lista de cotejo para asignar el resultado obtenido por el alumno en su defensa del examen profesional. Con la finalidad de llevar a cabo un proceso valorativo eficiente y que facilite al docente la asig-

nación de un resultado. El método es de índole cuantitativo realizando el análisis univariado y bivariado. La muestra quedó conformada por 69 docentes quienes participaron en al menos dos exámenes profesionales como jurado aplicando los dos instrumentos (lista de cotejo y rúbrica). Y el instrumento fue un cuestionario de 5 preguntas referentes a la valoración de dichos instrumentos. Los resultados indican que la rúbrica es la más pertinente para llevar a cabo la valoración de la defensa del alumno en su examen profesional.

León y Morales, en el capítulo 13 titulado *Instrumento evaluativo para conocer las competencias que dominan los docentes*, aplican un instrumento de evaluación, a partir de las competencias docentes que exige la Subsecretaría de Educación Básica, para conocer las competencias que dominan ocho profesores de un colegio e indagar las variables que influyen en la misma. Este instrumento tiene una lógica de mejora donde se detectan problemáticas más específicas, buscando así una solución. Al mismo tiempo, se buscará brindar una rendición de cuentas sobre los recursos que brinda la Institución a los docentes y conocer de qué forma los utilizan y aprovechan.

En el capítulo 14, *Aproximación a un perfil de egreso del Complejo Regional Sur*, los autores Roa, Gutiérrez y Montes estipulan que el grave desconocimiento de los perfiles de egreso de la gama de licenciaturas e ingenierías y posgrados que se ofertan, es uno de los principales generadores de desempleo y frustración entre la población juvenil y económicamente activa de nuestra región y en general, en todo el territorio nacional. Proponen un perfil diseñado de manera incluyente y holística, que deberá ser el reflejo fehaciente de las condiciones y vicisitudes del mercado laboral en el que está inserta la

profesión, y con el paso del tiempo, deberá proporcionar información relevante al mercado laboral de la profesión en cuestión, como una “comprobación” de los datos utilizados para su construcción

De la misma manera, Gómez y Michua se interesan en ese tema y se abocan al *Perfil ideal del psicólogo en las áreas de aplicación*, su objetivo fue identificar el perfil profesional del psicólogo de acuerdo a las habilidades e intereses que debe tener, para ejercer su profesión en el área educativa, clínica, laboral y social. Los datos se obtuvieron a través de una investigación documental y entrevistas a psicólogos expertos en su área. Se coincidió en que el psicólogo debe ser muy buen observador, saber escuchar, ser empático, tener conocimientos teórico- prácticos de psicología, bases sólidas en los grandes campos de aplicación, saber realizar entrevistas profundas, tener conocimientos sobre la aplicación e interpretación de los diferentes test, así como la capacidad para evaluar, diagnosticar, planear e intervenir en las diferentes áreas de aplicación.

En el capítulo 16, *Transversalizar las prácticas educativas en la Universidad Veracruzana*, los autores Corona , Constantino y Flores reportan la experiencia vivida a través de un curso de actualización para los docentes (PROFA), desarrollado a lo largo de 12 semanas en el campus Mocambo de la UV, sistematizado y el resultado nos ofrece datos interesantes, porque nos demuestra que es posible *entretelar* diferentes enfoques, disciplinas y paradigmas y que de esta *trama* tengamos como resultado que los participantes puedan *mirar, explicar y comprender* mejor los escenarios desde el *locus de enunciación* de sus propias prácticas.

El propósito del trabajo *Especialización en curriculum y formación docente para la innovación* de García, y García Hernández, Durán y Rosas, fue presentar una propuesta de formación profesional a nivel de posgrado dirigida a los profesores de un campo disciplinario a través del Plan General de Especializaciones en Curriculum y Formación Docente para la Innovación. Esta formación se fundamenta en los campos de conocimiento determinantes para la educación, la salud y el bienestar de la población para elevar el nivel de los saberes y las prácticas en los ámbitos filosófico, científicos, artísticos y tecnológicos en general, a fin de fortalecer las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión universitaria.

En el capítulo 18, *Formación de posgrado en psicoanálisis*, Orozco, Alcalá y Caballero presentan un programa de formación a nivel posgrado, la Maestría en Estudios Psicoanalíticos que propone una formación que habilite en el pensamiento crítico y creativo en la investigación. Sus líneas de generación de conocimiento -Estudios sobre Epistemología de la Clínica Psicoanalítica y Estudios Psicosociales-, fundamentan la posibilidad para la investigación en ámbitos de conflicto subjetivo y social.

Gálvez y Ruiz en el capítulo 19, *Tres nociones de cultura para investigaciones en ecología política*, dicen que el artículo que presentan explora de manera etnográfica y analítica una experiencia formativa que evidencia la pertinencia de articular temas emergentes como la sustentabilidad, la interculturalidad y el género con el del cuidado de la salud. Se proponen “transpensar” el concepto de cultura dentro del campo de la ecología política contemporánea, pero en sus contrastes de comprensión.

Por último se anexa un tema preocupante la *Baja motivación y causas de reprobación en la enseñanza*, de Acevedo, Nucamendi y Porrás.. en este capítulo se realiza una investigación para identificar el grado de motivación del alumno y su relación con las causas de reprobación en la Carrera de Contador Público de la Escuela Superior de Comercio y Administración. Los resultados de dos encuestas aplicadas son concluyentes. La respuestas de los estudiantes hacen destacar tanto la falta de claridad en la exposición del docente, como la percepción de una actitud poco estimulante para alentar el estudio, como las principales causas de reprobación. Se identifica con toda claridad un proceso de enseñanza aprendizaje deficiente, en donde el profesor no asume la acción motivadora que debe caracterizarlo para desempeñar adecuadamente el rol que los alumnos del siglo XXI le demandan.

Parte I. Investigación en salud psicológica

Salud psicológica y educación

Marco Eduardo Murueta

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
AMAPSI

Resumen

Se plantean los conceptos de salud y enfermedad psicológica con argumentos que señalan las ventajas de esta propuesta. La investigación de varios años con la participación de colegas de varios países, ha dado como resultado un Manual con categorías y criterios para identificar los niveles de salud y enfermedad psicológica. El marco referencial que sustenta este trabajo es la Teoría de la Praxis, creada por el autor del escrito. Para finalizar se analiza de manera amplia el campo de la docencia y se proponen los cambios educativos para promover la salud psicológica en el área educativa.

Palabras clave: Salud psicológica, enfermedad psicológica, manual, educación.

Introducción

Psicólogos de varios países latinoamericanos estamos desarrollando los conceptos de *salud psicológica* y *enfermedad psicológica* para sustituir, o abarcar como subconceptos, a los tradicionales de *salud mental* y *enfermedad mental*. Los argumentos que sustentan este proyecto son los siguientes:

1. Los conceptos de *salud mental* y *enfermedad mental* equivocadamente se concentran en el funcionamiento cerebral de una persona sin considerar la manera en que la cultura, la historia, los sistemas interactivos y el entorno participan en una problemática emocional. La enfermedad mental significa que algo está mal en el cerebro de la persona y que lo demás está bien. En cambio, la salud psicológica y la enfermedad psicológica abarcan de manera integral todos los factores y aspectos que participan o influyen para que una persona haga o deje de hacer algo.
2. Se considera a los *enfermos mentales* como personas *anormales* en contraste con el funcionamiento *normal* de la mayoría de las personas. Los *enfermos mentales* son objeto de discriminación social y, muchas veces, trato despectivo o peyorativo por parte de quienes se consideran "normales". En cambio las *enfermedades psicológicas* son muy frecuentes en la mayoría sino es que en la totalidad de las personas. Paradójicamente, tener una *enfermedad psicológica* actualmente es lo *normal* y la *salud psicológica* resulta ser lo excepcional, como podemos observar en los casos que estamos atendiendo en los consultorios psicoterapéuticos: diversas modalidades e intensidades de estrés, insomnio, duelo, deseos de venganza, envidias, egoísmos, problemas alimentarios, tendencias agresivas, víctimas de violencia, machismo, dependencia,

abnegación, irresponsabilidad, sobrerresponsabilidad, adicciones, consumismo, desorganización personal, inseguridad, temores, rigidez, dogmatismo, cerrazón (rechazo a aprender), resentimientos, rivalidades, vulnerabilidad, timidez, miedo a enamorarse, evasión, problemas sexuales; además de diferentes formas y grados de depresión, obsesión, compulsión, ideas persecutorias y apatía.

3. Los conceptos de salud mental y enfermedad mental históricamente han tenido un enfoque médico-psiquiátrico, poniendo énfasis en la terapia farmacológica, la quirúrgica cerebral y en técnicas como los choques eléctricos y los baños de agua fría, considerando a la psicología clínica como algo complementario. Los conceptos de salud psicológica y enfermedad psicológica permiten priorizar los conocimientos y las técnicas psicoterapéuticas, de tal manera que la psiquiatría se convierte en un elemento auxiliar, como fase previa a la integración futura de la psiquiatría y la psicología clínica.

Con los apoyos de la *Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología* (ALFEPSI), de la *Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología* (ULAPSI), del *Consejo Mexicano de Psicología* (CMP) y de la *Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología* (AMAPSI), estamos desarrollando un *Manual Latinoamericano de Salud y Enfermedad Psicológicas* (www.salud-psicologica.mx), alternativo al DSM elaborado por los psiquiatras estadounidenses, que hasta ahora constituye la referencia más usada en todo el mundo en relación con la psicopatología.

En este nuevo Manual:

- Realizamos una revisión crítica del proceso histórico relacionado con la salud psicológica, incluyendo la valoración de las aportaciones psiquiátricas, así como el análisis de sus limitaciones;
- Abrimos el debate sobre los conceptos de salud y enfermedad psicológicas;
- Proponemos criterios y grados para diagnosticar la salud y las enfermedades psicológicas;
- Desarrollamos un índice alfabético y clasificado de fichas técnicas sobre cada una de las enfermedades psicológicas que hemos detectado y aquellas que van surgiendo en el proceso.

Las fichas técnicas tienen los siguientes elementos:

- a) Nombre de la enfermedad (revisando si es el científicamente adecuado);
- b) Otras enfermedades parecidas de las que hay que distinguir (diagnóstico diferencial);
- c) Clasificaciones
- d) Etiologías psicológica y biológica;
- e) Niveles de severidad;
- f) Caso real ilustrativo;

g) Recomendaciones o protocolo para el tratamiento;

h) Bibliografía y videos recomendados.

Este trabajo está organizado en forma de *wiki* integrando la coordinación temática de árbitros expertos, psicólogos con destacada trayectoria psicoterapéutica, de diferentes países, quienes revisan y aprueban la consistencia de las aportaciones de todos aquellos psicólogos que deseen participar en el proyecto, considerando una perspectiva abierta y dialógica para los diferentes enfoques teóricos.

Desde la Teoría de la Praxis se postulan dos ejes "cartesianos" básicos para la salud y la enfermedad psicológicas:

- *Realización*. Promedio del tiempo en que una persona hace lo que realmente desea y, por tanto, avanza en lo que pretende. La parte negativa es la *frustración*: promedio del tiempo en que hace lo que no desea y/o no hace lo que sí desea, por lo cual no logra avanzar o avanza demasiado lentamente en lo que quisiera.
- *Amorosidad*. Grado en que una persona siente como propio lo que sucede a otro(s) más el grado en que percibe que otro(s) comparten sus sentimientos (amar y ser amado). La parte negativa son los *sentimientos de soledad*: grado en que no le importa lo que le pasa a los demás y siente que a ellos no les importa lo que a ella le sucede. Existe otra dimensión patológica de la amorosidad que hemos denominado *odiosidad*: grado en que una persona se alegra por el mal de otro(s) más el grado en que se enoja o se siente triste por el bien de aquel o de aquellos. Con todo el sufrimiento que conlleva la *odiosidad*, vemos que es mayor en los casos de soledad, pues aquella mantiene

la motivación por hacer cosas y el sentido de la vida aunque éste sea enfermizo, mientras que la soledad prolongada genera crecientes niveles de ansiedad y sinsentido que solamente pueden calmarse con drogas o con el suicidio.

En términos generales todas las personas tienen algún grado de realización y de frustración, así como algún grado de amorosidad, de odiosidad y de soledad emocional. El 100% de realización es paradójico, se requiere de algún grado de frustración para que la realización tenga sentido. Lo ideal es que haya entre 60% y 90% de realización con 10% a 40% de frustración, lo que genera un alto grado de motivación y autosuperación continua. Esto fue descubierto a través de juegos en los que se observó el porcentaje de acierto y error de una gran cantidad de participantes, lo cual ha sido corroborado en las observaciones clínicas. Cuando una persona intenta y tiene más de un 40% de frustración *históricamente promediada* comienza la desmotivación, casi tanto como cuando logra un 100% de acierto en varios intentos. Obviamente, la desmotivación será mayor si el porcentaje de frustración es de 50%, 60%, 70% o más. La declinación será más rápida a mayor porcentaje de frustración.

De esa manera, la capacidad de *resiliencia* no depende de un acto voluntarioso por un consejo insistente, sino de la histórica proporción de realización-frustración que tenga una persona. Lo que hacemos en la psicoterapia es hacer crecer progresivamente la proporción de realización y disminuir la de frustración, mejorando con ello el nivel de *resiliencia* de nuestro paciente.

El desarrollo del éxito y de la capacidad de resiliencia debiera ser objeto de los procesos educativos. Los educadores debieran ofrecer retos a los educandos, calculando que podrán superarlos exitosamente, sobreponiéndose a sus posibles yerros. Es errónea la idea que tienen

algunos educadores que se solazan por “reprobar” a sus alumnos o hacerlos quedar en ridículo, así como aquellos que exigen un sometimiento del educando a ideas dogmáticas o respuestas memorizadas.

De la misma manera, todas las personas tienen algún grado de sentimientos amorosos y de soledad, muchos también de odiosidad. La motivación de los seres humanos se basa en el compartir sentimientos más que en la satisfacción de necesidades biológicas y en el placer fisiológico. En la medida en que alguien deja de amar la vida pierde sentido y, en consecuencia, surge un estado de ansiedad o tensión nerviosa sin causa específica, cuya intensidad puede ser tan alta que es preferible el suicidio. La salud psicológica requiere amar y ser amado, pero es mayor la motivación que produce el amar que la de ser amado.

Criterios de salud psicológica

En efecto, la Teoría de la Praxis concibe a la salud psicológica con cuatro criterios generales. Una persona tendrá salud psicológica en la medida en que:

- a) Se siente libre. Su hacer no está sometido a indicaciones de otros que no comparte.
- b) Es autónomo. Guía su conducta por normas propias, que respeta por convicción. La falta de estructura normativa de su conducta significaría una dispersión en su vivir que no le permitiría tener el hilo conductor de congruencia, una identidad consistente y una relación estable con sus grupos.
- c) Tiene las riendas de su vida. Tiende a realizar sus deseos y anhelos, no deja que la vida lo lleve sin darle una dirección intencional a la misma.

d) Tiene un grado esencial de satisfacción con lo que ha estado viviendo al menos en los últimos seis meses, considerando que ha logrado vivir como ha querido, llevando su vida por la ruta que desea, y cuenta con familiares, amigos y compañeros con los que le agrada compartir su proceso vital.

Para que estas cuatro dimensiones tengan lugar en la vida de una persona, existen 25 criterios particulares (Muruetta, 2014, T. I. Capítulo 8):

1. Tiene un nivel alto de autoestima o autovaloración, sin caer en el extremo de la egolatría (adoración fanática a sí mismo) que –como dice Fromm (1941/2008) representa una compensación por una baja autoestima esencial.
2. Forma parte de un grupo primario (de al menos dos miembros) cohesionado por fuertes sentimientos de amor
3. Mantiene vínculos amistosos importantes (grupo secundario) con al menos otras dos personas.
4. Cuenta con aspiraciones a lograr en el corto, mediano y largo plazo (según su edad y circunstancia).
5. En los últimos tres meses ha realizado actividades dirigidas hacia sus aspiraciones, salvo que le sea imposible por incapacidad física o legal.
6. Comparte con una o más personas, de manera estable, sus ideas y proyectos.
7. Siente confianza y comparte la mayor parte de sus sentimientos o pensamientos íntimos con al menos otra persona, en forma estable.

8. Mantiene actividades frecuentes de convivencia placentera (por lo menos dos veces a la semana) con una o más personas cercanas afectivamente.
9. Tiene flexibilidad para adaptarse a la mayoría de las circunstancias imprevistas o novedosas que se le han venido presentando.
10. En general, tolera los fracasos y fallas propios y de los demás, buscando nuevas alternativas realistas para superarlos.
11. Reconoce sinceramente virtudes, cualidades y éxitos de otros, tanto como de sí mismo(a).
12. La mayoría de las veces, expresa directamente, de manera oportuna y en forma cordial sus opiniones y sentimientos, sean compartidos o no por otros.
13. Por lo general, respeta las opiniones, acciones y sentimientos de los demás que no le afecten negativamente en forma directa.
14. Sólo tiene temor ante los peligros reales y usualmente toma las prevenciones más adecuadas para evitar riesgos.
15. Tiene facilidad para establecer relaciones interpersonales y comunicarse de una manera cordial y directa.
16. Mantiene buen humor la mayor parte del tiempo; ríe y sonríe compartiendo con los demás en forma desinhibida, sin ser grotesco.

17. Es generoso con los demás, pero defiende sus principios y sus derechos personales. Evita la obtención de beneficios personales a través de perjudicar a otros.
18. Toma decisiones libremente y asume con responsabilidad las consecuencias.
19. Prefiere las soluciones pacíficas y la conciliación justa de intereses; rechaza activamente la violencia verbal o física, salvo en casos ineludibles.
20. Mantiene coherencia y congruencia esencial en y entre lo que siente, lo que piensa, lo que dice y lo que hace.
21. Tiene sueños agradables o no recuerda lo que sueña.
22. De manera general, cuida el estado físico y la imagen de su cuerpo mediante hábitos higiénicos, de alimentación, ejercicio y acicalamiento, así como previene y atiende con diligencia sus malestares.
23. Realiza acciones relativamente frecuentes para beneficio de su comunidad, de su patria, de la humanidad y de la naturaleza (considerando su edad y su circunstancia).
24. Recurre al apoyo de personas capacitadas, de manera preventiva o necesaria, para mejorar su calidad de vida personal y colectiva.
25. Disfruta alternadamente de convivencias grupales, convivencias diádicas y momentos de soledad.

Cada uno de los puntos anteriores se relaciona con todos los demás. Así, la salud psicológica equivale a la salud integral, porque incluye el funcionamiento fisiológico-corporal. Estos conceptos y criterios de salud psicológica pueden servir como referencia para orientar la crianza, la educación, la psicoterapia y las políticas públicas dirigidas hacia la salud y el bienestar de personas, familias, comunidades, instituciones, y de la sociedad toda.

La propuesta de salud psicológica de la Teoría de la Praxis claramente implica un rediseño de la vida social para hacer que predomine la justicia, la equidad, la fraternidad y la libertad, haciendo que la dinámica colectiva se identifique y se conjugue con la felicidad y el crecimiento del poder hacer personal. La neurosis leve y transitoria implícita en los naturales conflictos de ideas y actitudes puede así convertirse en propulsora de la creación humana infinita. La salud no es un problema individual o solamente familiar sino un tema esencial para el conjunto de la vida y, por tanto, un asunto político de primera prioridad.

Una persona con salud psicológica desarrolla sentido ético, ya que siente como propio lo que sucede a los otros, y en la medida en que esto ocurre no tendrá deseos de dañarlos sino que se ocupará del bien de los demás como su propio bien.

Enfermedad psicológica

En la Teoría de la Praxis se considera como *enfermedad psicológica* a todo intento o realización de abuso hacia otra(s) persona, hacia el medio ambiente, hacia la comunidad o directamente hacia sí mismo; ya que perjudicar a los demás o al ambiente es una forma indirecta de perjuicio propio. La enfermedad psicológica implica una disociación de sí mismo, al disociarse de los demás, de la historia y de la naturaleza; los que forman parte de cada quien aunque no lo perciba así. La *enajenación* significa que una persona hace aquello que es con-

trario a su propio bienestar, creyendo lo contrario. Esto se explica por un estado "neurótico", es decir, por el conflicto entre emociones encontradas y la consiguiente disminución de la posibilidad de captar y tener como relevantes los sentimientos de los otros. En el nivel de "psicosis", el ensimismamiento es tan extremo que el punto de vista y las vivencias de una persona rompen su capacidad de diálogo coherente y de congruencia esencial con los grupos sociales en que se desenvuelve, generándose un choque o tensión con ellos que agudiza el aislamiento del enfermo.

Desde luego, tanto las neurosis como las psicosis pueden variar en intensidad, duración y frecuencia desde grados muy leves hasta extremos.

La neurosis produce estancamiento emocional y algunas limitaciones intelectuales. Una persona que tenga una neurosis prolongada no podrá salir por sí misma de ella y requiere atención profesional psicoterapéutica. De manera poco probable, algunos eventos fortuitos podrían contribuir a superar esa neurosis pero esto es esperable en contados casos.

Debido al estado neurótico que prevalece en una persona, dada la alteración de su capacidad de razonamiento proporcional al grado de alteración emocional, su conducta se volverá errática generándole mayores conflictos que harán cada vez más intensa la situación neurótica hasta llegar a la psicosis y, en algunos casos, al suicidio, si no fuera por cuatro reacciones *paliativas* que aminoran transitoriamente la ansiedad producida por las neurosis y que son características progresivas en la sociedad actual, a saber:

- a) Búsqueda compulsiva de placer sensorial, lo que disminuye la ansiedad o tensión generada por el conflicto neurótico.
- b) Hacer sufrir a otros a través de la culpa, el sarcasmo, la agresión indirecta o directa.

c) Rigidez conceptual y afectiva, pretendiendo que otros se sometan a sus criterios o deseos aunque no los compartan.

d) Huida o evasión de algunas de las tensiones generadas por los conflictos neuróticos.

Estos paliativos psicológicos requieren usarse con mayor frecuencia, duración e intensidad conforme la neurosis se hace más aguda, lo que explica mucho de lo que ocurre en la sociedad contemporánea.

Niveles de salud-enfermedad psicológica

A la salud psicológica corresponde la predominancia de un estado de *ecuanimidad*, en la que una persona o un colectivo se sienten bien consigo mismos, con tranquilidad, agrado y, sobre todo, con la convicción de estar haciendo lo que se desea. Cuando esa persona o colectivo dejan de hacer lo que quieren y/o comienzan a hacer actividades que no quieren, entran al estado de *neurosis*, por lo que surgen expresiones de irritabilidad, reacciones desproporcionadas y, sobre todo, la sensación de incapacidad o impotencia para realizar lo que desean y darle un rumbo a su vida. Conforme la neurosis se intensifica y se hace más duradera, o bien ante situaciones desbordantes inesperadas, puede entrarse al ámbito de la *psicosis*, caracterizada por la desconexión lógica y/o funcional con otras personas debido a la presencia de delirios (creencias perseverantes sin fundamento socialmente compartido) y alucinaciones (sensaciones o percepciones inexplicables).

Es importante enfatizar que cuando el estado neurótico o psicótico es leve y transitorio, la Teoría de la Praxis lo considera como parte de la salud psicológica. Mientras que cuando esa sintomatología se mantiene más de 3 días continuos o es frecuente se considera como una enfermedad psicológica que requiere atención profesional.

Edificio de la salud-enfermedad psicológica.

Tanto la predominancia del estado de ecuanimidad o salud psicológica, como las enfermedades neuróticas y psicóticas deben ser consideradas en diferentes grados y pueden establecerse al menos cinco niveles de intensidad-duración-frecuencia en cada uno de esos estados, como se ilustra a continuación.

Edificio de la salud-enfermedad psicológica	Grados específicos
Psicosis	<p>Nivel 1. Delirios y obcecación con una idea (ufólogos).</p> <p>Nivel 2. Alucinaciones ocasionales (ver fantasmas).</p> <p>Nivel 3. Cerca de la mitad del tiempo vive en alucinaciones (Ej. <u>Norman Bates</u> en la película "Psicosis" de Alfred Hitchcock).</p> <p>Nivel 4. La mayor parte del tiempo vive en un mundo de delirios y alucinaciones. Empatía mínima (Ej. Don Quijote de la Mancha).</p> <p>Nivel 5. Vive completamente en un mundo de alucinaciones con alta peligrosidad. Sin empatía (Ej. Jack Torrance, película "El resplandor").</p>
Neurosis	<p>Nivel 1. Malestar emocional frecuente o continuo intrasubjetivo, sin ser percibido por la familia o amigos.</p> <p>Nivel 2. Irritabilidad y/o reacciones desproporcionadas que afectan la vida familiar, pero puede mantener amigos de confianza.</p> <p>Nivel 3. Irritabilidad y/o reacciones desproporcionadas con rechazo a la vida social, dificultad para tener amigos de confianza.</p> <p>Nivel 4. Irritabilidad y/o reacciones exageradas que le generan dificultades importantes con compañeros de escuela, trabajo o vecinos.</p> <p>Nivel 5. Reacciones intensas que le impiden funcionar en la escuela o el trabajo, así</p>

	como, participar en la vida comunitaria.
Salud psicológica	<p>Nivel 1. Buena relación esencial con familiares y amistades de confianza, avanzando básicamente en aspiraciones y proyectos personales.</p> <p>Nivel 2. Iniciativa para proponer y participar en proyectos que benefician a grupo laboral, escolar o vecinal, con actividades básicamente satisfactorias.</p> <p>Nivel 3. Iniciativa para proponer y participar en proyectos que benefician a la comunidad directa y actual, gremio o sector, logrando metas esperadas.</p> <p>Nivel 4. Iniciativa para proponer y participar en proyectos que benefician a una nación de manera transgeneracional, con actividades que sean satisfactorias.</p> <p>Nivel 5. Iniciativa para proponer y participar en proyectos que benefician a la humanidad, a la naturaleza y a la vida, con actividades que sean satisfactorias.</p>

Los criterios y niveles de salud psicológica son útiles para orientar a las personas, a los psicólogos de todas las especialidades y a los educadores sobre hacia donde avanzar para consolidar, profundizar y ampliar la satisfacción y la felicidad de las personas que van logrando cada uno, lo que obviamente repercutirá favorable y progresivamente en la vida social.

Psicoterapia de la praxis

En la psicoterapia de la praxis contribuimos a que los pacientes capten los sentimientos de otras personas cercanas (familiares y amigos), así como que perciban o generen el afecto que estos les brindan; y, de manera simultánea, el terapeuta impulsa, apoya y retroalimenta acciones propositivas del paciente que sean cada vez más efectivas para avanzar hacia sus anhelos. Para ello, contamos con la *Tecnología del amor* que consiste de 9 factores que al ocurrir producen sensaciones amorosas:

1. Expresar lo agradable de los demás y recibir expresiones recíprocas
2. Promover actividades de con-vivencia o vivencias compartidas (comidas, cafés, fiestas, cine, espectáculos, eventos, viajes, etc.)
3. Generar sorpresas agradables (detalles, regalos, arreglo personal, imaginaciones, metáforas)
4. Promover contactos físicos agradables de acuerdo al tipo de relación
5. Promover la co-operación para realizar tareas conjuntamente
6. Promover la creatividad compartida
7. Promover el éxito compartido
8. Expresar y escuchar narrativas detalladas de vida, históricas y cotidianas

9. Valorar las cualidades compartidas en contraste con otros casos, circunstancias o etapas.

Asimismo, en cada sesión psicoterapéutica solicitamos al paciente hacer narrativa de los eventos agradables que haya tenido y los contextualizamos en su historia, generando propósitos dirigidos a darles continuidad, profundidad y amplitud; para luego analizar el evento más desagradable que haya tenido entre una sesión y otra, a fin de generar conjuntamente formas efectivas de afrontamiento en situaciones similares, considerando también su narrativa histórica y contextual.

En la medida en que una persona se siente poderosa, es decir, que puede hacer lo que desea y comparte sentimientos con otras personas tiene mayor salud psicológica porque entra en sintonía consigo mismo, como persona-síntesis de la historia que lo ha generado.

Cambios educativos para promover la salud psicológica

La humanidad ha generado posibilidades tecnológicas cada vez más sorprendentes y poderosas. Al mismo tiempo -en proporción recíproca-, entre los seres humanos crece la desconfianza, el aislamiento emocional, la desintegración familiar y la violencia física o verbal, que, en su forma extrema, llega a la guerra, el secuestro, la denigración y la tortura. Están creciendo los índices de depresión, suicidios, adicciones, enfermedades crónico-degenerativas, trastornos psicosomáticos, infartos y problemas vasculares. Los conflictos sociales se agudizan en todo el mundo, especialmente en los países económicamente pobres, y en algunos casos la violencia irracional no parece tener límites.

Más del 90% de la población mundial sobrevive en condiciones muy precarias y bajo grandes presiones económicas, mientras que en menos del 1% se concentran riquezas inmensas. Esta polarización económica se amplía a ritmo cada vez más acelerado. Al terminar la segunda década del siglo XXI, en el mundo predominan actitudes individualistas, centradas en intereses inmediatos; por tanto, unos obstruyen el desarrollo de otros que responden de la misma manera, sin darse cuenta que en ambos casos se afectan también a sí mismos y dañan gravemente los ecosistemas. Todavía existen muchas personas que piensan que el abuso de unos sobre otros es algo natural.

No deja de ser absurdo pretender combatir la violencia con más violencia, pero así ha sido hasta ahora. Equivocadamente se considera al castigo como la herramienta correctiva necesaria y efectiva, a pesar de que los datos históricos indican lo contrario. La humanidad no ha tenido la inteligencia para comprenderse y orientarse propositivamente. Los intentos históricos realizados no han sido suficientes. Más de tres mil años de la cultura occidental nos han acostumbrado al individualismo, sin poder captar que, en esencia, el bienestar de todos es la base del bienestar personal.

Los procesos educativos pueden concebirse como formas de apuntalar y apoyar las estructuras y dinámicas económicas, políticas y culturales que han generado la decadencia, o bien, como la vía para superarlas y abrir nuevas posibilidades. Para diseñar y hacer posible una nueva etapa de la humanidad, caracterizada por la paz social, la fraternidad, el bienestar económico y el florecimiento cultural es necesaria una transformación educativa, con la participación de todos los interesados en realizar este nuevo proyecto de vida humana.

Hasta ahora la educación, en general, y específicamente la escuela ha contribuido en mucho a dañar la salud psicológica de los educandos al imponer el aprendizaje de conceptos y habilidades sin sentido. Una alta proporción de lo que se enseña en las escuelas no es de interés de los educandos, sobre todo en la educación media y media superior. Esto es una de las causas principales de la conflictividad en los adolescentes, ya que su actividad principal que suele ser la secundaria o la preparatoria les someten a muchas actividades y contenidos que no se relacionan con sus intereses y vocación.

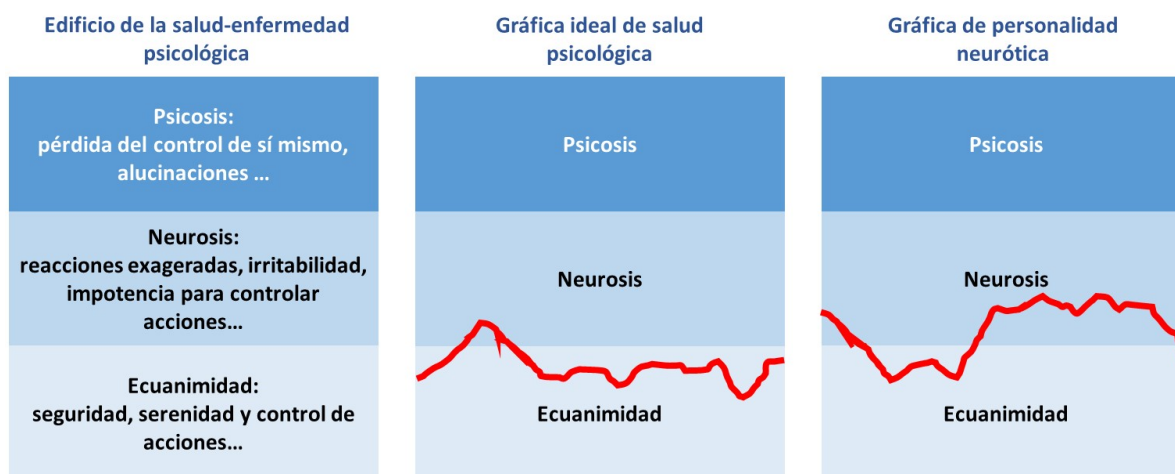
En la Teoría de la Praxis denominamos “pseudocultura” a todo aquello que se reitera y tiene como efecto la disminución de las sensaciones de poder y de los niveles de amorosidad de un ser humano, lo cual –desgraciadamente- caracteriza mucho de lo que ocurre en las escuelas, como parte del sistema capitalista. La verdadera cultura o cultura auténtica es aquello que se retoma de otras experiencias y contribuye a hacer crecer la sensación de poder, el deseo de poder y el poder mismo (Nietzsche, 1887/1985) en las personas y en los colectivos, haciendo crecer –al mismo tiempo- el amor hacia los demás y hacia la comunidad (Murqueta, 2014; T. II).

La pseudocultura que se desarrolla con base en planes curriculares rígidos y muchas veces absurdos promueve sin saberlo las enfermedades psicológicas, combinándose con la rigidez y la conflictividad de las vidas familiares, dentro de un contexto de polarización y centralidad de la economía del dinero. Se requiere de una transformación educativa integral para desarrollar las vocaciones y el poder-hacer en niños, jóvenes y adultos, con sentido de comunidad y ecología, como vía para superar la enajenación de la vida contemporánea y lograr una vida social plena, rica culturalmente, satisfactoria y, por tanto, integralmente saludable.

Es necesario cambiar el concepto de educación establecido hasta ahora y que en su esencia fue expresado por Durkheim (1924/1979):

“Para que haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Queda por definir la naturaleza de esta acción” (p. 65).

Este autor concibe a la educación básicamente como transmisión de un conjunto de ideas,



sentimientos y prácticas que los adultos deben inculcar a los jóvenes, considerando esto como algo homogéneo y claramente establecido, más allá de las contradicciones de la sociedad. Los adultos tienen la parte activa, los jóvenes son objeto pasivo. Así, agrega:

“No hay pueblo donde no exista un cierto número de ideas, sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente, sea cualquiera la categoría social a que pertenezcan. Aun allí donde la sociedad está dividida en castas, cerradas las unas a las otras hay, siempre una religión común a todos, y, por tanto, los principios de la cultura religiosa, que es entonces fundamental, son los mismos en toda la extensión de la población” (p. 67).

Desde la perspectiva durkheimiana, el problema no está en el qué ni en el para qué de la enseñanza, sino en el cómo llevarla a cabo, cuáles son los medios y los métodos para hacerla más eficaz; a lo cual responden la mayoría de las *pedagogías* y/o las *psicologías educativas*. Sin

importar los fines, ciertos medios pueden aparentemente facilitar que se logren. Por lo general, son arquetipos abstractos que se articulan también con medios abstractos, escapando así de la vida concreta en que los individuos se desenvuelven. Vista así, la educación tiende hacia la homogeneización de las personas, trazando una ruta que parece ser la misma para todas, de manera abstracta, aunque ésta conlleve la especialización en ciertas áreas internamente homogéneas. Durkheim (*Op. cit.*) lo argumenta en los términos siguientes:

“Cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, de lo que este debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral... Este tiene, pues, por función suscitar en el niño: primero, un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como no debiendo estar ausentes en ninguno de sus miembros; segundo, ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente como debiendo encontrarse en cuantos lo forman... La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva” (pp. 68-69).

La transformación educativa efectivamente ha de estar articulada con un nuevo proyecto social al que denominamos *Sociedad del afecto*, una sociedad en la que cada persona perciba el bien de los demás como propio y, a su vez, la comunidad se sienta involucrada en cuidar el bien de cada uno de sus integrantes y de las generaciones venideras. Una sociedad que valore la diversidad de talentos y funciones, en las comunidades y equipos, en lugar de pretender la homogeneidad propia del capitalismo.

En lugar de la homogeneidad que achata y oprime, se requiere valorar y liberar la diversidad y la originalidad en los procesos educativos, tanto en las escuelas como en las familias. No hay, no debe haber, un patrón de desarrollo normal, al cual deben apegarse todas las personas para no ser tachadas de “anormales”. Es necesario cambiar la idea del *currículum* como recorrido de experiencias similares para todos los educandos y sustituirla por la idea de *Campo educativo* o *Campo de posibilidades educativas*, en el cual se consideren todas las experiencias posibles que confluyan en algún punto de interés para educadores y educandos.

Los planes educativos deben integrar la participación de educadores y educandos para formar propuestas de acción social relevantes que puedan llevar a cabo los estudiantes y el docente, considerando sus propios intereses y sus perspectivas para modificar esas propuestas y configurarlas cada vez de manera original. Así, las escuelas se convertirán en *centros de acción social y cultural* propiciando el desarrollo de las comunidades a partir de las actividades escolares, y –al mismo tiempo– el involucramiento afectivo de los participantes con las comunidades, desarrollando así el *sentido de comunidad*, como el mejor antídoto contra la corrupción y las tendencias abusivas.

Es posible clasificar los campos educativos en líneas o asignaturas que aborden diferentes aspectos formativos y de acción social. Por ejemplo, en la educación básica podrían considerarse las siguientes:

- a) Expresión oral y escrita.
- b) Apreciación y expresión estética.
- c) Cuidado de la salud y el ambiente.

- d) Cuidado personal, familiar, de la comunidad y del mundo.
- e) Investigación y desarrollo de tecnologías.
- f) Proyectos económicos cooperativos y sociales.
- g) Diálogos con diferentes culturas

Dentro de cada línea o integrando varias o todas ellas, pueden proponerse actividades y proyectos pertinentes para personas y grupos de diferentes edades o capacidades, considerando los 25 criterios y niveles de salud psicológica de la Teoría de la Praxis. Así, la escuela, y la educación en general, pueden ser mucho más atractivas y satisfactorias para sus participantes al mismo tiempo que se genera un gran desarrollo social por la acción de los estudiantes y docentes de todas las escuelas, de todos los niveles, en las comunidades inmediatas, en los municipios, en los estados o regiones, en las naciones y en la vida humana como un todo.

Los docentes nuevos deben abandonar el rol de vigilantes, represores o sobreprotectores, exigentes o sobre tolerantes, dogmáticos y socialmente apáticos, por el de líderes comprometidos con proyectos sociales interesantes a los cuales convocan y coordinan flexiblemente a sus educandos, retomando y conjugando intereses y vocaciones de estos. Las experiencias realizadas en cada grupo, en cada escuela, en cada comunidad, deben compartirse de manera sistemática para dialogar con otras experiencias diferentes y así enriquecer y potenciar perspectivas y acciones posteriores.

Con este enfoque, la educación es un vehículo de la salud psicológica de personas, grupos, familias, comunidades y de la sociedad. Es la manera de superar la enajenación y la puerta para una nueva etapa de la humanidad en la que el trabajo y el aprendizaje serán cada vez

más placenteros; con ello, la cultura será pletórica y la economía será tan productiva y ecológica que cada vez será menos necesario realizar actividades obligadas, hasta que desaparezcan.

En la medida en que la educación contribuya a prevenir y desarrollar la salud psicológica, los psicoterapeutas no solamente atenderán las conflictividades emocionales que proliferaban durante el modo de producción capitalista, y que entonces serán menos intensas y menos numerosas, sino que podrán encargarse cada vez más de atender la potenciación de personas, grupos y comunidades en un florecimiento exponencial de las mismas.

Este nuevo escenario está al alcance de unas cuantas décadas de transformación cultural en la que el trabajo psicológico y pedagógico en familias y escuelas tienen un papel crucial.

Referencias

Durkheim, E. (1924). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo, 1979.

Fromm, E. (1941). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós. 2008.

Murueta, M. E. (2014). *Psicología. Teoría de la Praxis. Tomo I. Conceptos básicos*. México: Amapsi Editorial.

Murueta, M. E. (2014). *Psicología. Teoría de la Praxis. Tomo II. Transformación Educativa*. México: Amapsi Editorial.

Nietzsche, F. (1887). *El anticristo. Cómo se filosofa a martillazos*. España: Edaf, 1985.

Aprendizaje significativo y narrativa en el contexto de la formación de docentes españoles¹

María Rosario Espinosa Salcido, María Alcantud-Díaz
y Ana Catherine Reyes Castillo

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad de Valencia
Proyecto TALIS

Resumen

Se destaca la labor del docente desde una mirada integral, donde su función es ampliar el potencial del alumnado. Se cuestiona sobre los elementos y procesos que pueden contribuir al empoderamiento del educador y propiciar el desarrollo pleno de los alumnos. El marco referencial es el construccionismo social y el modelo narrativo. Este trabajo tiene como propósito analizar los efectos de intervenciones narrativas para generar un aprendizaje significativo en docentes

¹ Investigación apoyada por el Programa PASPA-DGAPA, UNAM

españoles, con la intención de que les ayude en la solución de problemas personales y en el aula. Se usó una metodología cualitativa, investigación acción participativa en un grupo de 42 estudiantes del Máster de Educación Secundaria, especialidad en lengua extranjera (inglés) de la Universitat de València (España). Los resultados indican que las intervenciones narrativas fueron útiles para generar aprendizajes significativos. Se concluye sobre las bondades del método elegido y de la necesidad de precisar en próximas investigaciones, la variable de edad.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, narrativa, enseñanza, docencia.

Introducción

El tema de la formación de docentes resulta relevante porque son los encargados de educar y dirigir al alumnado, su labor requiere vocación e interés en el conocimiento. La labor del educador tiene razón de ser en función de desarrollar al máximo el potencial humano, y si esta educación en, por y para lo humano, ha de ser propiciada por maestros formados e informados, cabe preguntarse, ¿Cuáles son los elementos, los procesos o las situaciones que posibilitan a los maestros potencializarse a sí mismos como humanos y propiciar el desarrollo ontológico de los alumnos que tienen bajo su responsabilidad? (De la Rosa, 2018)

En la última década ha aumentado el interés en el campo de las ciencias sociales y educativas por formas de intervención e investigación narrativa, entre otras razones debido a que la narración se entiende como una condición existente de la vida social y a la vez un método o forma de conocimiento. Los relatos y narraciones de las personas son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas. Por lo tanto, investigar con los relatos de las personas contribuye a comprender, por ejemplo, cómo construyen las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello.

Mateos y Nuñez (2011) dicen que la narrativa constituye un instrumento de indagación de los procesos de aprendizaje adquiridos a través de la experiencia tanto a nivel individual como organizativo. A nivel individual, esta modalidad de pensamiento permite al docente configurar y evocar sus propias experiencias y acciones, así como intenciones, creencias, motivaciones, expectativas y valores, así como construirse una imagen del yo singular y única. A nivel organizacional, la recogida de historias (los métodos narrativos) ofrece contribuciones válidas para conocer y reconocer que el funcionamiento de las instituciones educativas e identidades no solo depende de las normas y roles establecidos, sino también de los pensamientos y experiencias que los miembros que participan en ella poseen sobre las mismas.

En el discurso educativo, las narrativas pueden desempeñar un tipo de objetivo ya que el docente es una figura significativa en la vida de los educandos, junto con ellos co-construyen historias, que pueden incluir el desarrollo de habilidades y estrategias didácticas en el alumnado y en el docente mismo, día a día viven acciones y eventos en secuencia temporal, bajo un guión determinado, al mismo tiempo que incluyen esperanzas, metas, motivaciones que conforman nuevos significados (Bruner, 1998). Este autor hace una distinción entre el pensamiento paradigmático y el narrativo, se centra en las particularidades y produce buenos relatos ya que se ocupa de las acciones e intenciones humanas y de las vicisitudes que ocurren en la vida cotidiana.

De ahí el interés de conjugar el trabajo docente con prácticas narrativas y sus posibles efectos para favorecer un aprendizaje significativo.

Marco teórico

Las premisas que guían la investigación se derivan del construccionismo social que señala que la realidad se construye socialmente y por tanto hay que analizar los procesos por los cuales ésta se produce. Es precisamente en los procesos de relación donde emerge el conocimiento y éste surge de la interacción social mediada por el lenguaje. Gergen (2006), señala que lenguaje y el conocimiento se crean, se modifican y se usan en contextos sociales, por lo tanto, son esencialmente sociales. Se rechaza la premisa de que existe un mundo real que puede ser conocido con exactitud y se considera que la realidad es construida; así al comunicarnos unos con otros construimos el mundo en el que vivimos, el umbral hacia nuevos mundos de significados.

La influencia de esta epistemología, se refleja en nuevos métodos de análisis, intervención e investigación en las ciencias sociales, especialmente en las áreas de la educación y la clínica. Como lo demuestran Mateos y Nuñez (2011), quienes se interesaron en indagar la experiencia escolar a través de los relatos. Aprueban la recolección de los mismos a través de diarios, entrevistas abiertas, biografías o autobiografías, historias de vida, informes relatos personales o memorias, arguyen que el material narrativo constituye uno de los recursos más enriquecedores para acceder al conocimiento.

".. investigar sobre el significado que para el estudiante tiene su experiencia escolar supone adentrarse no sólo en el terreno de lo que está aconteciendo desde estos escenarios, sino también en la dimensión subjetiva desde la que estos actores educativos dan sentido a la

realidad escolar. Y es que no debemos olvidar que la manera según la cual el estudiante entienda y perciba su vida escolar, va a condicionar, en gran parte, su integración socioeducativa, su éxito escolar, sus relaciones con los iguales o su propia identidad personal" (pág. 114)

Sparkes (2001; 2003), coincide con los autores precedentes sobre la importancia de la narrativa, principalmente en el área de la educación física y el deporte, apoya el uso de cuentos y narraciones (Sparkes, 2002) y expone diversas formas de análisis en la investigación narrativa. Diserta sobre el concepto de identidad y narrativa en contextos culturales particulares, el papel del investigador ante la interpretación de los relatos, el giro narrativo en la investigación cualitativa y los problemas asociados. Resalta que muchos de los problemas a futuro en varios ámbitos, pero especialmente en la educación, tendrán que ver con las identidades, subjetividades y las emociones; aspectos claves de la naturaleza humana. Por último, concluye que la investigación narrativa ofrece muchas posibilidades para investigar el yo y las identidades, lo personal y lo social, así como las relaciones entre las identidades y las culturas. Por lo que se destaca como un procedimiento con gran potencial para explorar los problemas de la posmodernidad.

Mientras que Hornillo y Sarasola (2003), ven a la narrativa como un buen método en el ámbito socio-educativo, se refieren particularmente al uso de la Historia de vida como alternativa para dar voz a las voces excluidas y descartan la generalización ya que ésta implica la pérdida de la clase de detalles que distingue la experiencia personal. Mientras que las historias restablecen todo el contenido emocional de la experiencia humana. Concluyen que se debe tomar en cuenta el objeto de la investigación, del sujeto narrante y de su historia de vida, ya que hacen una diferenciación si la investigación es de corte socioeducativo, político o

de aspectos gerontológicos, por ejemplo, e invitan a revisar la capacidad y experiencia del profesional y/o investigador que utilice las historias de vida para adaptar el contenido de la misma a los intereses propios.

Se puede apreciar en las investigaciones anteriores, que los autores se han enfocado al análisis de las narraciones por un lado y por otro a los métodos posibles desde una mirada cualitativa. Sin embargo se detecta una carencia de estudios donde se contemple una metodología que incluya al docente como sujeto activo y constructor, tanto de su propia identidad como educador y de procedimientos de enseñanza que lleven a un aprendizaje significativo, situado, donde el conocimiento debe pasar por las emociones para la generación de nuevos significados y relatos identitarios, que muevan viejas narraciones acrílicas para el surgimiento de una identidad docente fortalecida, creativa y profundamente reflexiva. (Espinosa, 2011; Espinosa, 2018; Lave, y Wenger, 1991).

De ahí el propósito en este manuscrito de retomar el enfoque Narrativo de Michael White y David Epston (1997), para diseñar una intervención psicosocial en docentes españoles. White (2007) destaca en su modelo varios procedimientos en el proceso de reescribir la vida y concebir narrativas alternativas exentas del dominio de historias dominantes de carencia, déficit o minusvalía personal, es decir sugiere conversaciones y diálogos encaminados a generar nuevos significados identitarios de agencia personal. Entre otros están la externalización del problema mediante varias técnicas (uso del dibujo, nombrar y bautizar el problema, lenguaje externalizante, por ejemplo), conversaciones de remembranza con personas significativas que ingresen nuevas informaciones al diálogo rígido que caracteriza a las historias dominantes (Payne, 2002), proponen establecer conversaciones con preguntas reflexivas que cuestionen verdades establecidas en el pasado, presente y futuro de los consultantes, hacer uso de las metáforas cómo vía para flexibilizar el diálogo y generar nuevos significados

(Russo y Galindo, 2005), ejercicios de reautoría que permitan a quien lo vivencie la construcción de alternativas y la elaboración de cuentos narrativos (Espinosa, 2017) y otros documentos terapéuticos que coadyuven a un aprendizaje significativo que motive e impulse la creatividad del docente y sobre todo la construcción de una identidad propositiva y positiva ante el reto que representa la labor docente.

Este trabajo tiene como propósito analizar los efectos de intervenciones narrativas para generar un aprendizaje significativo en docentes españoles, con la intención de que les ayude en la solución de problemas personales y en el aula.

Metodología

La población participante en esta experiencia estuvo compuesta por 42 estudiantes del Máster de Educación Secundaria, especialidad en lengua extranjera (inglés) de la Universitat de València (España). Eran hombres y mujeres con edades entre los 24 y 40 años y de cualquier estado civil. El requisito fue que tuvieran experiencia en docencia. Se utilizó el método de investigación acción participativa (Alberich, 2006), de tipo cualitativo que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a participar.

Procedimiento

El procedimiento utilizado fue un seminario taller con una duración de 3 horas, el cual se distribuyó en tres fases, a) Fase informativa o introductoria, donde se imparten conocimientos, mediante exposición, sobre la posmodernidad y los puntos de convergencia entre educación y psicología, con el propósito de motivar y dar encuadre al trabajo a realizar. El alumnado

participa de manera activa en las actividades propuestas. b) Fase formativa experiencial, donde se experimenta sobre situaciones, problemas y posturas personales. Para el aprendizaje de procedimientos y técnicas desde la mirada de la figura del docente, se realizan actividades experienciales, desde el modelo narrativo: identidad, canales de comunicación con el otro(s), uso de metáforas, lenguaje externalizante, identificación de valores y eventos para combatir el problema, remembranzas, realización de documentos terapéuticos y elaboración de cuentos y c) Fase creativa y de evaluación, en esta parte los participantes expondrán las reflexiones sobre la generación de nuevos significados en su papel como docentes y en resonancia con su población, el reporte directo de la experiencia y reflexiones personales sobre problemática.

Para recabar los datos se usaron diversos procedimientos: Grabación de la sesión y análisis del contenido desde la mirada de la segunda cibernética (incluye al observador por ambas partes), observación directa del grupo por dos investigadoras y revisión de las respuestas de los participantes quienes contestaron un cuestionario con preguntas abiertas a través de la plataforma digital de aprendizaje de la Universitat de València, diseñado para este fin por las autoras de este trabajo.

Resultados

En la primera parte de la intervención, se observó que algunos participantes prestaban poca atención a la exposición, ya que consultaban su celular (móvil), otros charlaban con un compañero y otros más revisaban sus pertenencias, pero más de la mitad del grupo mostró curiosidad ante la exposición de la ponente extranjera, puesto que miraban con atención y hacían alguna pregunta aislada o contestaban cuando se les cuestionaba sobre el contenido de la presentación.

En las fases b y c el total del grupo participó activamente en todos los ejercicios, la atención e interés fue muy alto. En las actividades sobre identidad, fue gradual el desprendimiento de la mirada del docente en los otros (alumnado) hasta la inclusión del sí mismo en el proceso educativo y la influencia de los otros (su familia) en su propia identidad como personas. Las prácticas sobre identificación de canales de comunicación y su importancia, fueron motivo de risas y comentarios sobre la importancia de conocer estos canales cuando se imparte una clase porque permiten al docente conocer más a sus alumnos y a la vez diseñar estrategias pedagógicas eficaces. Mientras que el uso didáctico de las metáforas generó respuestas que indicaban sorpresa sobre la fuerza de la metáfora en sí mismos y en los otros, hubo comentarios sobre cómo y para qué podrían servir en el aula.

Las actividades escritas sobre lenguaje externalizante e identificación de problemas personales, aumentó el interés en el 90 % (38) de los participantes, mientras el resto evadía la realización del trabajo o tenía dudas sobre cómo realizarlo o para qué. Mediante las preguntas reflexivas (Espinosa, en prensa), los participantes identificaron más factores y características relevantes en sus vidas. Estas tareas propiciaron un clima grupal reflexivo, en el sentido que había más silencios y plena atención. Así mismo se activaron fuertes emociones, por ejemplo varios participantes mostraban tristeza (caras serias, alguna lágrima), mientras otros aumentaron el número de preguntas a la ponente, motivados por sus descubrimientos.

Los ejercicios sobre identificación de valores y remembranza, crearon emociones como alegría, sonrisas, más lágrimas, muchos comentarios sobre lo bien que se siente saber quién te ha valorado en la vida y recordar los valores que rigen tu vida. También expresaron sentirse bien y "sentir menos agobio" o que pensaban que tenían herramientas para combatir los problemas personales, además de reflexionar sobre la importancia de los valores en el alumnado y lo bueno que sería trabajar los mismos con las técnicas aprendidas.

En la realización de documentos terapéuticos, como la realización de cuentos didácticos (Espinoza, 2017), los participantes realizaron las dos partes del ejercicio bajo un ambiente profundamente reflexivo, concentrados en el trabajo realizado. Los comentarios posteriores fueron del corte de: “me gustó”, “me ayudó hacer el segundo cuento” “el problema ya tiene soluciones” “ahora sé qué hacer para resolver el problema”, “me di cuenta que el problema ya no está”, entre otros. Además se discutió la pertinencia o no de aplicar estos métodos en el aula, algunos señalaron lo delicado y difícil que sería hacerlo ellos mismos en su calidad de docentes pues mueve emociones, aunque la mayoría también comentó que el segundo cuento (final feliz) era buena herramienta para motivar y conocer más a sus alumnos. Los comentarios de la relación docente-alumno apuntaron hacia la necesidad de comprenderlos y conocerlos más.

Por último, se presentan los resultados de las respuestas de los alumnos al cuestionario a través de la plataforma digital de aprendizaje de la Universitat de València, vertidos durante la semana siguiente a la intervención. Ver cuadro 1

Pregunta	Mucho	Regular	No
Me gustó el taller	94%	6%	-
Me ayudó ejercicio cuento 1	73%	21%	6%
Me fue útil conocer canales comunicación	68%	29%	3%
Me provocó emoción ejercicio personas significativas	71%	19%	9%
Fue interesante y útil para mí los ejercicios de identidad	93%	6%	-
Aprendizaje de mis valores y recursos	85%	13%	3%
Me ha empoderado el	71%	19%	9%

ejercicio sobre la metáfora personal			
Me ayudó como persona el cuento 2	87%	6%	3%

Cuadro 1. Cuestionario plataforma digital. Total participantes 42 (100%)

En estos resultados se aprecia que a casi todo el grupo le gustó la experiencia y lo que más resalta son aquellos ejercicios sobre ellos mismos como personas (e, f, h), mientras que otros reconocen alguna aportación de las técnicas didácticas y personales (b, c, d y g), y a unos pocos no les gustaron los ejercicios sobre reflexiones personales y familiares (d y g).

Conclusiones

La investigación arrojó datos que avalan la eficacia de intervenciones narrativas para generar un aprendizaje significativo en docentes españoles. Se comprueba que este tipo de investigación y sus procedimientos donde los participantes pasan de ser objeto de estudio a ser sujeto protagonista de todo el proceso; generan procesos de actuación de las personas involucradas en el taller, los cuales implican organización, movilización, sensibilización y concientización.

El clima del grupo reflejaba una gama de emociones agradables en su mayoría (risas, comentarios entre pares y reflexiones), aunque por momentos había caras tristes o alguna lágrima en varios de los participantes ya que los ejercicios tocaron partes sensibles de sus vidas. En todo momento se manejó el respeto y la ética profesional ya que solo quienes lo deseaban compartían información y reflexiones personales.

El trabajo realizado propició una colaboración en el trabajo de los investigadores y la gente involucrada. Esta relación puede lograr un enriquecimiento en las vivencias de las personas y la vinculación entre los conocimientos teóricos y metodológicos de todos los participantes, como lo expresan en sus respuestas al cuestionario y los comentarios vertidos durante la sesión.

En cuanto a los participantes que expresaron que no les había gustado o sido útil algunos ejercicios, se hipotetiza por versión de sus profesoras, que no están acostumbrados a realizar autorreflexiones, tienden a marcar distancia entre compañeros y con docentes, solo se aplican a seguir los contenidos y a realizar trabajos específicos.

Otra idea es que varios de ellos tienen fuertes problemas que merecen atención individualizada y dentro del contexto grupal, les resultó incómodo involucrarse y vivir los ejercicios. Por tanto, se propone que los docentes con problemas pudieran contar con un servicio de apoyo y orientación psicológica que les permita la reflexión y el cambio necesario para resolver sus dificultades relacionales.

Creemos que en futuras investigaciones deberá tomarse como variable, en grupos similares la edad de los participantes, ya que tuvimos un porcentaje alto de jóvenes entre 24 y 29 años, lo cual coincide con el gran interés en los ejercicios sobre identidad y expresión metafórica de problemas resueltos, pues muchas veces los jóvenes están aún en proceso de desprendimiento del núcleo familiar. Queda la duda sobre posibles diferencias entre jóvenes y el resto de asistentes del grupo que tenían más edad (hasta 40 años).

Por último, se propone a los educadores la creación de contextos de aprendizaje significativo, experiencial, in situ (Lave y Wenger, 1991), donde los actores sean parte de la construcción del conocimiento, propiciar el interés a través del manejo de situaciones que coexistan con los problemas posibles en el aula y en otras instancias, sin olvidar la relación docente-alumno.

Referencias

- Alberich, T. (2006): "La Agenda 21 de la Cultura. Un instrumento para el desarrollo" Extensió Universitaria. Universitat Jaume I. Castellón.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- De la Rosa, O. (2018). La tutoría en educación superior como Praxis pedagógica. En Fabiola Hernández y Rosario Espinosa (coords.) *Aristas de la tutoría y la formación docente: discursos y prácticas*. México: Amapsi
- Espinosa, S. R. (2018). Factores en la educación y formación de psicólogos familiares. En M. Murueta, M. Stuck y E. Galindo (comps.) *Diálogo Europeo-Latinoamericano sobre transformación educativa*. México: Amapsi
- Espinosa, S. R. (2017). Cuentos, cartas y conversaciones reflexivas con mujeres exitosas que sufren por amor. En F. García y M. Ceberio (comps.) *Manual de Terapia Sistémica Breve*. Santiago de Chile: Mediterráneo
- Espinosa, S. R. (2011). La supervisión en terapia familiar: niveles en la enseñanza y la práctica clínica. En J. Montalvo y R. Espinosa (Cordinadores). *Supervisión y terapia sistémica; Modelos, propuestas y guías prácticas*. México: INFA-SI
- Espinosa, S. R. (en prensa). Guía relacional didáctica narrativa.
- Gergen, K. (2006) *Construir la realidad*. España: Paidós
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated learning legitimate and peripheral participations*. Nueva York: Cambridge University Press
- Mateos, B. T., & Nuñez, C. L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23 (2), 111-128.

- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa: una introducción para profesionales*. España:Paidós
- Russo, A. y Galindo J. (2005). *Psicoterapia infantil. La metáfora como técnica de devolución*. Colombia: ECOE, Universidad del Norte Editorial
- Sparkes, A. (2001) Las identidades deportivas y el cuerpo: Una relación problemática. En J. Davis (coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el Siglo XXI*, pp.181-200. Alcoy, España: Marfil
- Sparkes, A. (2002) Telling tales in sport and psysical activity. *A qualitative Journal*. Champaign, Illinois: Human Kinetic Press
- Sparkes, A. (2003) Investigación narrativa en educación física y deporte. En *Ágora para la educación física y el deporte*. 2-3, 51-60
- White, M. & Epston, D. (1997). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. España:Paidós
- White, M. (2007). *Guías para una terapia familiar sistémica*. España:Gedisa

AGRADECIMIENTO: Esta investigación fue apoyada por el Programa PASPA-DGAPA, UNAM.

Impacto de las emociones en la salud de los docentes

Lucía Cabrera Mora², Mireya Hernández Reyes³,
Elda Raquel Vázquez Ríos⁴ y Patricia Lorena Martínez⁵

Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

En la última década se han venido implementando reformas estructurales, que desde el discurso político, tiene el objetivo de optimizar los recursos y con ellos beneficiar a la mayor parte de la población. Una de las reformas importantes ha sido sin duda la educativa. Si de por sí la docencia ha sido una profesión demandante, aunado a la incertidumbre de los profesores al enfrentarse a una evaluación y correr el riesgo de perder el trabajo (que consideraban "seguro"), los ha colocado en un pedestal endeble, emocionalmente hablando. Infinidad de estudios han revelado la

² lucamor8@hotmail.com

³ mirh64@hotmail.com

⁴ rakelda@hotmail.com

⁵ patitomar@hotmail.com

Profesoras-Investigadoras de Tiempo Completo

influencia que ejercen los estados emocionales sobre el cuerpo. De tal manera que en los docentes la carga de trabajo bajo un ambiente carente de compañerismo además de la inseguridad laboral, los enfrenta a elevados niveles de estrés, teniendo consecuencias tanto a nivel físico como emocional. Lo anterior se ve reflejado en el absentismo laboral, generando incomodidad entre compañeros, como un ciclo que nunca termina. En este sentido, se considera que las emociones forman parte esenciales de las actividades cotidianas de los profesores por la interacción que tienen con alumnos, padres de familia y directivos. De Ante tales circunstancias, la intervención de la psicología positiva podría rendir frutos. El énfasis que ésta pone en que los sujetos reconozcan sus fortalezas y se enfoquen menos en las debilidades, es decir, en promover las emociones positivas mediante el desarrollo de estrategias para fomentar la salud y permitir el crecimiento personal. En la investigación realizada se contó con la participación de 18 docentes mediante una autobiografía, un grupo de discusión y una entrevista a profundidad. Desde un enfoque cualitativo, se analizó la información, cuyos resultados arrojan la necesidad que existe en esta población de recibir apoyo en el área emocional.

Palabras claves: manejo de emociones, psicología positiva, docentes.

La persona del docente

Al hablar de la labor del docente se hace indispensable revisar aspectos como la identidad y la vocación. Parece que el hecho de etiquetar o clasificar tiene que ver con la necesidad del ser humano de sentirse único. En este sentido, la identidad es lo que hace la diferencia entre unos y otros como personas, surgiendo la posibilidad de tener una identidad única como profesional (Abraham, 2000).

De acuerdo con Monzón-Laurencio (2011, p 34), la identidad del docente se ha visto deteriorada debido a que “hemos permitido que la literatura, los medios de comunicación y la sociedad en general narren barbaridades de los profesores y que las historias inspiradoras de docentes que dieron sus vidas a la mejora de las vidas de otros se lean como cursilerías y patrañas”.

Quizá esta opinión suene fuerte, sin embargo, es similar a lo que asegura Ramírez-Rosales (2010), respecto a que en el siglo XX el docente desempeñó un papel protagónico en el desarrollo social, materializando la posibilidad de progreso entre los años de 1900 y 1950. Esto hace parecer que ahora ese rol tan importante ya no se ajusta; actualmente por lo que comenta Marchesi (2008), los profesores sienten que su encomienda es realizar una labor importante y valiosa, aunque no perciben recibir esa valoración en su práctica diaria.

Cabría cuestionarse si la pérdida se debe a una falta de vocación, entendida como la actividad o actividades que se van a realizar a lo largo de la vida. Aquello que, de alguna manera va a darle sentido y que contribuirá a construir o reforzar esa identidad antes mencionada. Es así como identidad y vocación van a ir de la mano, sea o no bajo una convivencia armónica. Vaillant (2006, p. 132) dijo que, “la vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión”.

Sin embargo, no se puede dejar de lado que si al docente se le demanda la realización de diversas actividades, ¿en qué momento hace su vida personal?

Pareciera que en el discurso sobre su persona, no se contempla el hecho de que también tienen familia y responsabilidades personales.

Por un lado, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio apreciado y valorado por la sociedad (Vaillant, 2006) y, por otro, se afirma que mucha gente tiene la idea de que es un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar algo más en qué ocuparse con un mejor sueldo (Esteve, 2006).

Entonces, si no percibe una estima social por su rol profesional y tampoco le queda tiempo suficiente para cumplir con las demandas familiares, ¿Cuál sería su vivencia como persona? Se entiende que una de las dificultades ante la labor docente es que el profesor se usa a sí mismo como instrumento cuando enseña, pero si no está motivado y comprometido, valdría la pena preguntarse también cómo va a ponerse de ejemplo y ser guía cognitivo (Biddle, Good y Goodson, 2000). Además, no sólo pone su intelecto sino también sus emociones (Abraham, 2000), de ahí la exigencia respecto a que desde su formación se contemple el desarrollo personal (Saunders, 2012).

En este sentido, el trabajo personal podría disminuir el miedo de exponer sus problemas cuando se enfrenta a un exceso de trabajo para no decepcionar a sus compañeros (Travers y Cooper, 1997). Estos autores comentan que dicho miedo aumenta el estrés y la manera que usan para combatirlo es el absentismo; lo que genera resentimiento entre los compañeros que asumen la responsabilidad de cubrir el grupo.

Otro autor que ha abordado la persona del docente es Zepeda (2006) quien lo describe como un ser vulnerable, que se vive con miedo a no ser lo que de él se espera; que está sujeto a elaborar todo lo que su labor despierta, es decir, la reedición de sus vivencias traumáticas de la infancia. Una manera de protegerse, según este autor es crear una imagen idealizada,

aunque no sepa ya quién es, no debe perder la perspectiva de lo que debe de aparentar, aun y cuando todo esto tenga un impacto tanto en su desempeño profesional como en su vivencia personal.

En otras palabras: "El sentimiento de pérdida de la estima y del reconocimiento social puede afectar a las bases de la identidad profesional y reducir los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia de la misma "(Montané, 2014, p.137). Anteriormente, Marchesi (2008, p.69) hizo alusión a algunas características de los docentes que tienen una función más cercana con su desempeño y de su influencia en su satisfacción o insatisfacción personal, estas son: la formación, las competencias profesionales adquiridas, la confianza, autoestima, equilibrio emocional y compromiso moral con la tarea de enseñar a todos los alumnos. Por su parte Alves, Acevedo y Goncalves (2014), insisten en la necesidad de privilegiar en la investigación la influencia de las condiciones profesionales y su repercusión en el desarrollo de los docentes cuando recién se insertan al ámbito profesional.

Por ello, Zabalza y Zabalza (2012, p.54) comentan que los docentes se ven obligados a aplazar su vida personal, debido a que les resulta imposible compaginarla con su profesión. "Ellos y ellas están en la edad de enamorarse, consolidar sus relaciones, tener hijos si lo desean. Pero en lugar de eso se encuentran con una presión institucional y competencia para consolidarse tan fuertes que todo se pone cuesta arriba". Quizá el aplazamiento se debe, en parte a que el casamiento puede disminuir la disponibilidad del docente que tiene que desviar la atención a su familia (Abraham, 2000). Cabe aclarar que estos autores emiten sus opiniones desde un contexto español.

En este mismo sentido, Hargreaves y Fullan (2014) comentan que una de las cosas que nos ayuda a conocer a los maestros es en qué etapa de la vida y de su trayectoria se encuentran y proponen las siguientes etapas:

- Etapa 0-3 años: Compromiso: apoyo y reto.
- Etapa 4-7 años: Identidad y eficacia en clase.
- Etapa 8-15 años: Manejando cambios, tensiones crecientes.
- Etapa 16-23 años: Transiciones trabajo/vida, retos de motivación y compromiso.
- Etapa 24-30 años: Retos para la motivación sostenida.
- Etapa + 31 años: Motivación sostenida/en declive (p.91).

En esta investigación se consideró a los docentes con al menos tres años de antigüedad (etapa de compromiso) hasta los treinta y dos (motivación sostenida/en declive); aunque no se haya contemplado como objetivo analizar las etapas en las que se encuentra cada uno, sí se considerará (en su momento y espacio) el hecho de que son variables importantes en su desempeño como profesionales.

De acuerdo a los autores que se han revisado a lo largo de la presente investigación, se constata que existe un acervo considerable de investigaciones acerca de la labor del docente, sin embargo, aquellas propuestas enfocadas a brindar atención, desde una perspectiva emocional, son escasas. Moriana y Herruzo (2004), señalan lo importante que es analizar la carrera profesional y vida laboral del profesor: su participación en las decisiones de los centros, en las políticas educativas y, sobre todo, mantener adecuadas relaciones interpersonales entre los

compañeros, así como crear servicios de apoyo y asesoramiento al profesorado, buscando disminuir el estrés y síndrome de Burnout. Síndrome que prolifera entre los trabajadores de la enseñanza (Tejero y Carballo, 2010).

Las emociones de los docentes

Sounders (2012), en su investigación sobre el rol de las emociones en el cambio profesional del docente, concluyó que si se da un apoyo eficaz a nivel institucional, las relaciones interpersonales tienden a ser mejores, influyendo directamente en el bienestar emocional del docente.

Ya desde 1996, Ortony, Clore y Collins, decían que las emociones de bienestar eran estados psicológicos paradigmáticos que surgían de prestar atención a los sucesos, dependiendo de si eran deseables o indeseables, es decir, ante acontecimientos que podían ser positivos o negativos, evaluados a partir de las metas que una persona se había planteado.

Por su parte, Badía (2014) comenta que se necesita un interés por las emociones en la educación y la enseñanza, sustentando el argumento en tres razones: porque las emociones forman parte esencial de la actividad cotidiana docente de los profesores al interactuar con alumnos, colegas, directivos y padres de familia; la segunda razón es que las emociones son inseparables y están relacionadas de manera íntima con la cognición del profesor mediante las actitudes y creencias; y la tercera, que las emociones no pueden estudiarse aisladas de las influencias sociales y culturales a las cuales está sometido el docente.

Otros autores (Remor, Amorós y Carrobles, 2006) comentaron también que el optimismo influye en la salud física, además de que provee a las personas de mejores condiciones para afrontar el estrés, ya que quienes señalaban tener menos síntomas físicos de malestar a lo largo del tiempo, eran las personas consideradas como optimistas.

Método

En la investigación realizada se contó con la participación de 18 docentes mediante una autobiografía, un grupo de discusión y una entrevista a profundidad. Desde un enfoque cualitativo.

Resultados

Emociones y sentimientos

A continuación, se mencionan algunas de las emociones y sentimientos expresados por los profesores participantes, tanto en la autobiografía, entrevista y grupo de discusión:

- *En ese momento quería desaparecer de pánico.*
- *Frente a grupo experimenté muchos sentimientos: impotencia, enojo, tristeza; me sentí incapaz de enfrentar situaciones con los padres de familia y compañeros; me deprimía*
- *Hay días en que el cansancio físico y mental son muy seguidos.*
- *Salgo muy cansada físicamente. No pienso mucho en mi persona.*
- *Me centro tanto en mi trabajo que no sé cómo convivir con los demás.*

- *El trabajo me sigue hasta la casa.*
- *Hubo momentos de desesperación y desánimo.*
- *Tuve que mudarme y era la primera vez que me separaba de mi familia.*
- *Es un trabajo desgastante por toda la serie de factores que se tienen que enfrentar.*
- *Siento que a veces el trabajo es algo monótono y pesado.*
- *Me llegaba a sentir frustrada de mí misma.*
- *Yo solo quiero trabajar y sentirme bien.*
- *Cuando alguna actividad no me sale se siente uno defraudado con uno mismo, con coraje.*
- *Me siento aislado, como si nada más estuviera trabajando yo.*
- *Siempre estamos hablando de trabajo.*
- *Debería de haber espacios para trabajar la parte afectiva.*
- *La SEP no se ocupa de la persona del docente, sino siempre la persona en lo profesional y no en lo humano.*
- *Necesitamos ayuda para sanar y seguir ayudando.*
- *Viví al principio una situación de nervios, estrés, miedo y soledad; llegué con muchos temores.*

- *Hubo momentos donde pensé en tirar la toalla, estaba muy cansada.*
- *Me duele mucho ver las condiciones difíciles de mis alumnos.*

Con estas expresiones se puede dimensionar la realidad que están experimentando estos trabajadores de la educación. En este sentido, Siegel (2010, pág., 211) menciona que las emociones tienen un origen neurobiológico, fisiológico, biopsicológico y cognitivo, así que analizando con esa mirada las emociones y sentimientos de estos profesores, es fácil poder imaginar las consecuencias somáticas.

Por su parte Greenberg (2014, pág. 57), argumenta también que “ante las emociones experimentadas, se puede observar a través de los cambios en las vísceras como el estómago, los intestinos, el corazón y los pulmones”. Aseguran que la habilidad para ser conscientes de los sentimientos, regular la ansiedad y procurarse cuidados son habilidades cruciales para la vida. Por ello, dicen estos autores, es imprescindible reconocer que cuando las personas sienten dolor emocional, se sienten fuera de control y experimentan dolor físico en el estómago, cabeza y cuerpo en general.

Por tal motivo, es fundamental el papel que juegan los encargados de la formación inicial, ya que ellos podrían gestionar los espacios y experiencias formativas (Sancho y Brain, 2014), que enseñen desde un principio a que los alumnos en formación lleven su mirada hacia el campo cultural y social, es decir, fuera de la institución. Buscando que en estos espacios, como lo comenta Forés, et.al. (2014) se genere un ambiente de trabajo sano y de cooperación, un equipo humano como colectividad, evitando la competitividad que no hace más que agregar toxicidad dentro de las dinámicas interactivas.

Referencias

- Abraham, A. (2000). El enseñante también es una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente. España: Gedisa.
- Alves, M., Azevedo, N., and Goncalves, T. (2014). Satisfaction and professional status: a study of teachers in the early years of their careers. *Educação e Pesquisa*, 40 (2), 365-382. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002>.
- Badia, A. (2014). "Emociones y sentimientos del profesorado en la enseñanza y la formación docente". En Carles Monereo (coord.). *Enseñando a enseñar en la Universidad* (pp. 62-90). Barcelona: Octaedro.
- Biddle, B., Good, T., y Goodson, I. (2000). *La enseñanza de los profesores III*. España: Paidós.
- Esteve, J. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340.htm>
- Forés, A., Grané, J., y Ollé, R. (2014). "Generando posibilidades. Organizaciones resilientes. Organizaciones con futuro. En: Madariaga, J. (coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*. (pp. 227-248). Barcelona: Gedisa.
- Greenberg, L., y Paivio, S. (2014). *Trabajando con las emociones en Psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Marchesi, A. (2008). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza.
- Montané, A. (2014). "Compromiso y reconocimiento social de los maestros: algunas paradojas de una profesión en la encrucijada". En: Sancho, J., y Hernández-Hernández, F. (eds.) *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docentes en el mundo actual*. (pp.123-145). Barcelona: Octaedro.
- Monzón-Laurencio, L. (2011). La identidad docente desde una perspectiva hermenéutica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18. Julio-septiembre de 2011.
- Moriana, J., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout professors. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), pp. 597-621. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/337/33720305.pdf>.

- Ortony, A., Clore, G., y Collins, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. España: Siglo XXI.
- Ramírez-Rosales, V. (2010), "El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, issue-unam/Universia, 1,(2), pp.98-113. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/57/normalismo>
- Remor, E., Amorós, M., y Carrobles, J. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología*, junio, 22(001), pp.37-44. Universidad de Murcia, España.
- Sancho, J., y Brain, B. (2014). "las decisiones formativas y laborales que influyen en el aprender a ser docente". En: Sancho, J., y Hernández-Hernández, F. (eds.) *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docentes en el mundo actual*. (pp.43-63). Barcelona: Octaedro.
- Saunders, R. (2012). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 12, 218-253. DOI: 10.1007/s10833-012-9195-0
- Siegel, D. (2010). *La mente en desarrollo*. España: Desclée De Brouwer.
- Tejero, C., Fernández, M., y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, pp.361-383. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/ctejero/articulos/burnoutinstrumento.pdf
- Travers, C., y Cooper, C. (1997). El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente. España: Paidós.
- Vaillant, D., (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, pp. 117-140. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/atraer_retener_buenos_profesionales_latinoamerica_vaillant.pdf
- Zabalza, M., y Zabalza M. (2012). Profesoras (es) y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar". España: Narcea

En busca de la resiliencia educativa

Blanca Estela Téllez Gutiérrez⁶, Jorge Toussaint Hernández
y Arcelia del Carmen Jiménez Romero

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La Resiliencia ha cobrado un gran interés en los últimos años, *resiliencia* es una castellanización de la palabra inglesa *resilience*, o *resiliency*. Tiene su origen en el latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término se utiliza en física y se refiere a la capacidad de un cuerpo para recuperar su tamaño y forma original después de ser comprimido, doblado o estirado. En la actualidad no existe consenso sobre una definición común de Resiliencia, sin embargo, para términos de este trabajo, enfocado al área educativa, se define como la habilidad del estudiante para afrontar, resistir e incluso aprender y crecer en las situaciones más adversas. Existen cinco dimensiones de la resiliencia, que es prioritario fortalecer en el estudiante, con un trabajo conjunto de la institución educativa y profesores, que son: redes sociales informales, sentido de la vida, autoestima positiva, presencia de aptitudes y destrezas, así como sentido del humor.

⁶ imsemx@yahoo.com

Palabras clave: Resiliencia educativa, profesores y resiliencia, estudiantes resilientes.

Introducción

La resiliencia está en relación directa con los ambientes de aprendizaje y cómo afectan a su desarrollo, por lo que es necesario fomentarla en el estudiante desde el aula, donde el papel del educador y la escuela son claves para este fin.

Problema y objetivos

El presente trabajo plantea la siguiente pregunta como problema de investigación: ¿Cómo pueden la escuela y el profesor construir y desarrollar la resiliencia en el alumno? Para dar respuesta a esta cuestión presentamos una revisión de estudios con los objetivos de: a) Ofrecer un panorama general del concepto de resiliencia, b) Delimitar los principios en la construcción y desarrollo de la resiliencia educativa.

Concepto de Resiliencia

La APA (American Psychological Association) define a la resiliencia como el proceso de adaptarse a la adversidad, significa rebotar de una experiencia difícil, como un resorte. La resiliencia es ordinaria, no extraordinaria, puede ser aprendida y desarrollada al incluir pensamientos y comportamientos.

Villalobos (2011) indica que la resiliencia es la capacidad de resistir los embates de la vida personal, familiar, profesional y social, reconociendo el dolor, la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso, sin quedar marcado de por vida, permitiendo la reconstrucción. La resiliencia no es estática, puede variar a través del tiempo y las circunstancias.

Resiliencia Educativa

La resiliencia puede ser una técnica de intervención educativa al enfatizar el potencial humano. Existen cinco dimensiones de la resiliencia, a fortalecer por la escuela y profesores, que son:

1. Redes sociales informales: el estudiante tiene amigos y sentido de compañerismo, participa en diversas actividades y lo hace con agrado; tiene en general una buena relación con los profesores y otros adultos.
2. Sentido de la vida, trascendencia: el estudiante muestra capacidad para descubrir un sentido y una coherencia en la vida.
3. Autoestima positiva: el estudiante se valora, se muestra confiado en sus capacidades y muestra iniciativa para realizar acciones o relaciones con otras personas porque se siente valioso y merecedor de atención.
4. Presencia de aptitudes y destrezas: es capaz de desarrollar sus competencias y confiar en ellas.
5. Sentido del humor: el estudiante es capaz de jugar, reír y gozar.

Henderson y Milstein (2003) plantean seis pasos que contribuyen a la construcción de resiliencia en la escuela, que son: enriquecer vínculos sociales, fijar límites claros y firmes, el enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo (que puede ser a través de un profesor), establecer y transmitir expectativas elevadas, y proveer oportunidades de participación significativa.

El afecto se considera como el más importante de estos pasos. Al seguir estos seis pasos se generan personas responsables, optimistas, con un alto grado de autoestima y autoeficacia.

La promoción de la resiliencia desde la escuela es una parte del proceso educativo que tiene como ventaja el preparar al estudiante para afrontar adversidades que no pueden evitarse y son parte de la vida misma, debe ir más allá de una intervención educativa con niños de alto riesgo o víctimas de contextos desfavorecidos (Amar, Kotliarenko y Abello, 2003) como un modelo de prevención.

Factores protectores escolares. Los factores de protección son aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés al modificar, alterar o mejorar la respuesta a estos, siendo un proceso interactivo entre factores del medio y factores personales que debe ser mantenido constantemente (Rutter, 1985, 1990, en M.A. Kotliarenko et al. 1996). Las experiencias escolares son factores protectores para niños que se desenvuelven en entornos sociales desfavorecidos y puede contribuir al desarrollo de la resiliencia para afrontar dificultades futuras. Uriarte (2006) hace un estudio sobre autores que han investigado factores protectores para alumnos.

Página siguiente: Tabla 1. Factores protectores (Uriarte, 2006)

Werner y Smith, (1982)

- Escolarización normalizada.
- Atención afectuosa por algún profesor.
- Inteligencia medida por test media-alta.
- Motivación logro.
- Relaciones sociales positivas.
- Autoconcepto positivo.

Radke-Yarrow y Brown, (1993. En J. Buendía, 1996)

- Éxito escolar.
- Valoración positiva de los profesores.
- Buenas relaciones con los compañeros.
- C.I. alto.
- Confianza en sí mismos.
- Disposición optimista para alcanzar metas.

Rutter, (1993. En J. Buendía, 1996)

- Relaciones afectivas y apoyo
- Autoestima positiva.
- Éxito en actividades significativas.
- Sentido de autoeficacia.

Jessor, (1993. En J. Buendía, 1996)

- Colegio “no conflictivo”
- Comunicación familia-escuela.
- Clima escolar abierto y democrático.

Steinhausen y Metzle (2001. en A. Miranda et al. 2005)

- Aceptación por parte de los compañeros.
- Sentimiento de pertenencia a la escuela
- Metas educativas compartidas.

Backer, (1999. En A. Miranda et al. 2005)

- Actitudes y percepciones positivas del profesorado.
- Altos niveles de motivación.
- Ajuste social

J. Fullana (2004)

- Autoconcepto positivo
- Actitud positiva hacia el estudio, los profesores y el instituto.
- Locus de control interno.
- Actitudes y expectativas positivas por parte de sus profesores.
- Relaciones positivas con los compañeros.
- Relaciones significativas con algún adulto, profesor.

Construir y desarrollar la resiliencia escolar necesita de educadores que sean profesionales resilientes, es decir, estables emocionalmente, empáticos, con alta motivación al logro, buena tolerancia a la frustración, con manejo de los grupos, los conflictos y el cambio de actitudes, con pensamiento optimista, identificados con su trabajo y con el compromiso de implicarse en un proyecto educativo en conjunto con el resto de la comunidad, profesores, padres y alumnos, por lo que es fundamental la formación psicopedagógica para que conozcan las áreas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo emocional y social del niño, en especial, a los que se encuentran en situación de riesgo.

La resiliencia está en relación directa con los ambientes de aprendizaje y cómo afectan a su desarrollo. Las escuelas con directores y profesores resilientes tienden a:

- Mantener altos estándares académicos.
- Proporcionar retroalimentación eficiente que ayuda a los estudiantes ofreciéndoles confianza y responsabilidad.
- Establecer objetivos moderadamente retadores.
- Detectar a los estudiantes “en riesgo” y ayudar a construir su resiliencia, y al mismo tiempo, realizar acciones preventivas para la comunidad estudiantil.
- Aceptar y apreciar a los alumnos, independientemente de su rendimiento académico.
- Establecer un contacto afectuoso, expresado física o verbalmente, de manera diferente del contacto “maternal”, lo que es llamado por Tomkiewicz (2004) como actitud auténticamente afectuosa, dando por resultado una aceptación fundamental (evitando una actitud sobreprotectora).

- Promover el clima adecuado para las relaciones positivas.
- Ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos y a comprender el entorno físico y social.
- Marcar a los alumnos objetivos alcanzables y observar sus avances.
- Reconocer y recompensar positivamente el esfuerzo antes que el resultado, evitando juzgar globalmente a las personas ante un error, mostrando una actitud comprensiva y de respeto hacia el alumno y sus problemas.
- Promover el altruismo como una forma de autoayuda resiliente y un mecanismo protector.
- Reforzar la autonomía e independencia de los alumnos, preparándolos para afrontar los nuevos retos de una sociedad en evolución.
- Estimular el pensamiento divergente y la creatividad para resolver los problemas, mejorando la inteligencia emocional y social (Fuentes y Torbay, 2004), fomentando la formación de amistades y la asertividad.
- Establecer normas para que el alumno logre autocontrol y adaptación a la sociedad.
- Fomentar el sentido del humor para obtener un bienestar psicológico y en las relaciones sociales.

Conclusiones

Las escuelas con directivos y maestros resilientes son exitosas, tienden a mantener estándares académicos elevados, a suministrar retroinformación eficaz que ayuda a los estudiantes ofreciéndoles posiciones de confianza y responsabilidad. La clave es que la escuela sea capaz de ofrecer los reforzadores de los factores protectores en los estudiantes, ayudándoles a construir y desarrollar su resiliencia de una forma constante.

Referencias

- Amar, J., Kotliarenko, M.A. y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo*, 11(1)162-197.
- Cyrułnik, B. (2010). *Me acuerdo*. México: Gedisa.
- Evans, B. y Reid, J. (2016). *Una vida en Resiliencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, C. R. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE -Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2(1).
- Henderson, V. y Milstein, M (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, I. (2006). *La Resiliencia invisible*. México: Gedisa.
- Melillo, A. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Rutter, M. (1993). Resilience; some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health* 14 (8) 626-631.
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrułnick (ed.), *El realismo de la esperanza* (pp 33-50). Barcelona: Gedisa
- Uriarte, J. (2006) Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1) 7-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514747002.pdf>

Cibergrafía

<http://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino.aspx>

Validez estadística del Inventario de Recursos Resilientes Familiares (IRREFAM)⁷

María Rosario Espinosa Salcido, Gabriela Arianna Cedillo Torres,
Cinthya Giannina Cortés Calderón y Nélida Padilla Gámez

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar el procedimiento estadístico de la validez y la confiabilidad del Inventario de Recursos Resilientes Familiares (IRREFAM). Se aplicó a 420 estudiantes, de ambos sexos pertenecientes a tres universidades públicas y privadas del Estado de México, con edades entre 17 y 25 años. El instrumento es una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, cuenta con 88 reactivos basados en la teoría de Froma Walsh sobre la resiliencia familiar, se eliminaron 38 reactivos que presentaron baja carga factorial, quedaron 50 que conforman el instru-

⁷ Maestría en Psicología. Residencia en Terapia Familiar. Investigación apoyada por el Programa PASPA-DGAPA, UNAM

mento. La validez se estableció por análisis factorial exploratorio con el método de componentes principales y rotación ortogonal de tipo Varimax; se obtuvieron 7 factores que explican el 63.72 % de la varianza total los cuales son 1. Logro y superación, 2. Respeto y confianza, 3. Solución de problemas o negociación, 4. Expresión de sentimientos, 5. Individuación, 6. Comunicación clara y 7. Conflictos; con un alpha de Cronbach de .975 que habla de la alta confiabilidad del instrumento. En conclusión, se puede considerar un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas para la medición de la percepción de recursos resilientes familiares en población mexicana.

Palabras Claves: Recursos resilientes, inventario, evaluación, validez.

Introducción

La tradición en la investigación del comportamiento del ser humano tanto individual como grupal, ha sido enfocada en las conductas alteradas o en las patologías y sus factores de riesgo. Se tiene un sin fin de estudios que resaltan como las personas, familias y comunidades se ven limitadas, traumatizadas o incluso destruidas por enfermedades, maltratos, depresión, duelo, entre otras, pero desde algunas décadas se ha vuelto la mirada a las historias de superación y resistencia, de transformación y crecimiento a partir del dolor y la adversidad.

Al respecto, a partir de un estudio realizado a mediados de la década de los setenta, en el que el desarrollo de niños criados por padres alcohólicos no se vió afectado en el ámbito biológico y psicosocial, al contrario lograron alcanzar una adecuada calidad de vida, se comenzó a utilizar la palabra resiliencia, (término de la siderurgia), para referirse a las personas que a pesar de circunstancias adversas, salen adelante y con mayores recursos. (Werner, 1989, cit. en Atenas, 2011).

La resiliencia es un constructo que ha adquirido creciente relevancia e interés, en las investigaciones y en los modelos de prevención e intervención (Masten y Obradovic, 2006). La resiliencia individual, puede definirse como el proceso de superar los efectos negativos de la exposición al riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo (Fergus y Zimmerman (2005), es decir, la resiliencia es un proceso y no una suma de características innatas fijas, lo cual permite ver el fenómeno desde distintas dimensiones (Atenas, 2011). Así mismo, el concepto de resiliencia no se restringe a modelos individuales, sino también es considerado un instrumento importante para la comprensión de situaciones y contextos más amplios, como la resiliencia en familias, escuelas, comunidades y en la sociedad (Tusaie & Dier, 2004).

La Resiliencia Familiar, se refiere al modo como el sistema enfrenta y maneja la experiencia traumática, amortiguando el estrés, logrando una reorganización eficaz y un futuro desarrollo, mediante la adaptación inmediata y mediata de todos sus integrantes, así como en la supervivencia y bienestar de la unidad familiar (Espinosa, Silva y Zamora, 2014).

Como prevención, actualmente surge la necesidad de fortalecer a la familia desde sus propios recursos, consiguiendo que ellas misma generen mecanismos de protección y logren el bienestar de sus miembros, por lo que abordar el estudio de la familia, desde un enfoque relacional y ecológico, considerando la interacción de los diversos escenarios (familia, comunidad, cultura y sistema político) nos permitirá entender y conocer las diferentes formas de actuar ante un trauma y poder desarrollar fortalezas para enfrentar las crisis (Munevar, 2009, cit. en Atenas, 2011).

Se han desarrollado diversos instrumentos para evaluar la resiliencia, principalmente individuales; entre los más recientes se encuentran The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor y Davidson), en el 2003; The Brief Resilient Doping Scale (Sinclair y Wellston) en 2004; Inventario de Factores Personales de Resiliencia (Salgado, Perú), en 2004; La Escala de Funcionamiento Familiar (García Méndez, Rivera, Lagunes y Díaz-Loving, (2006, México); la Resilience Scale for Adult y su similar pero para adolescentes (Hjemdal) 2007; la Escala SV-RES (Saavedra y Villalta, Chile) en 2008; RESI-M (Palomares y Gómez) en 2010, de los cuales solo dos retoman factores resilientes familiares como factores aislados como la comunicación y la organización (Bravo y López, 2015).

Aunado a lo anterior, Bravo y López, (2015), desarrollaron una revisión temática en Latinoamérica sobre el estado del arte de los artículos de resiliencia familiar tanto cualitativos como cuantitativos, publicados en español, señalando que la pertinencia del modelo de resiliencia familiar estriba en tres cuestiones:

- Sus componentes engloban en un solo constructo toda una variedad de cuestiones familiares, tales como cohesión y adaptabilidad, sistemas de creencias, formas de organización, comunicación y resolución de problemas.
- Se consideran tanto los contextos o sistemas más amplios, como la evolución de las personas y familias, de esta forma, el modelo es pertinente para el estudio de distintos fenómenos, al tratarse de un modelo abarcativo.

- Siendo además de suma importancia que “en lugar de factores de riesgo y resultados problemáticos, el trabajo con resiliencia se preocupa por las fortalezas familiares, la adaptación positiva y lo que lleva a mejores resultados para la familia en su conjunto” (Fitzgerald, 2010, p. 7).

De esta manera, la resiliencia familiar procura identificar y destacar ciertos procesos interaccionales que permiten a las familias enfrentar una crisis. De esta perspectiva las familias dejan de ser vistas como un sistema dañado por una crisis, más bien como una entidad que está ante una situación que les permitirá fortalecer sus recursos, con la convicción de que todas las familias cuentan con los atributos para enfrentar una situación estresante (Walsh, 2006). Fromma Walsh (2004,p.3), planteó una visión sistémica de la resiliencia familiar, afirma que “la resiliencia familiar es una lente que cambia la perspectiva, desde la observación de familias en dificultades como si fueran familias dañadas, a observarlas como si fueran familias retadas, afirmando su potencial para la reparación y el crecimiento”

Por lo tanto la resiliencia es promocionada cuando las adversidades y los problemas son vistos como una manera de crecer y superar los propios límites. Sin embargo, algunos procesos clave se constituyen como bases del funcionamiento familiar, asociados a la construcción de la resiliencia, sobre todo en tres dimensiones: La primera es el sistema de creencias; entendiéndose como los valores, convicciones, actitudes, tendencias y supuestos, que se unen para formar un conjunto de premisas básicas que desencadenan reacciones emocionales, determinan decisiones y orientan cursos de acción. Las áreas que corresponden a esta dimensión son: a) conferir sentido a la adversidad, b) enfoque positivo, c) trascendencia y espiritualidad, d) aprendizaje y crecimiento.

En segundo lugar, son los patrones organizacionales familiares que fomentan la integración de la unidad familiar. Dichos patrones definen las relaciones humanas y regulan las conductas. Se mantienen sobre la base de normas externas e internas, reforzadas por sistemas de creencias familiares y culturales. Las áreas que componen esta dimensión son: a) flexibilidad, b) conexión y c) movilización de recursos psicosociales.

Por último, se encuentra la comunicación, que es el intercambio de información para la resolución de problemas tanto socioemocionales como práctico instrumentales. Toda comunicación cumple dos funciones: 1) un aspecto de contenido, vinculado con la transmisión de información fáctica, opiniones o sentimientos y 2) un aspecto relacional que define la naturaleza de la relación. Las áreas que forman parte de esta dimensión son: a) habilidades de escucha, b) claridad, c) expresión emocional sincera y d) resolución cooperativa de problemas (Espinosa, Silva y Zamora, 2014).

En base a esta teoría de Walsh, se han realizado diversas investigaciones sobre la resiliencia familiar, resaltando aquellas con enfoque mayormente cualitativo en Latinoamérica, por ejemplo, en México, López (2008), realizó una investigación cualitativa con entrevista a profundidad, sobre factores resilientes en familias que pasaron el duelo de la pérdida de un hijo; en el 2004, Atenas (2011), investigó los factores resilientes en familias sobrevivientes del temblor en Chile del año 2010; en Colombia se utilizó esta teoría para la explicación de los factores resilientes de las familias afectadas por el desplazamiento forzado, de igual manera De Andrade y Da Cruz (2011), en un análisis de los factores resilientes en familias multiproblemáticas brasileñas señalaron la teoría de Walsh como la más importante con enfoque sistémico y ecológico; por lo que se puede observar es una teoría abarcativa, la cual se utiliza cuando se retoma un enfoque sistémico.

Al no detectar investigaciones de corte cuantitativo, se carece de instrumentos psicométricos que evalúen la resiliencia familiar desde el punto de vista de Walsh, por lo que es importante determinar, si esta teoría puede ser adaptada en un instrumento psicométrico que cuente con los dos requisitos indispensables para que sea considerado como adecuado y científico: la confiabilidad y la validez (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Espinosa (2009) desarrolló un instrumento en base a la teoría de Froma Walsh (2004), el cual tiene como objetivo evaluar o determinar dichos factores resilientes de las familias. Espinosa, Silva y Zamora (2014), realizaron el análisis de confiabilidad de dicho instrumento, obteniendo un alfa de Cronbach de .966 lo cual nos indica que es un instrumento confiable, sin embargo, en dicha investigación no analizaron la validez del inventario, por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es analizar su validez. En relación al concepto de resiliencia familiar indagaremos sobre la validez de constructo, ya que esta nos ayuda a determinar si un instrumento representa y mide un concepto teórico.

Por consiguiente, es de suma importancia desarrollar los procedimientos establecidos manteniendo un rigor científico y cumpliendo con todas aquellas características psicométricas que debe tener un instrumento de medición válido. Para que su utilización pueda potencializar a la comunidad psicológica y otros profesionales de la salud en el manejo e intervención de las familias que están en un proceso activo de reestructuración y crecimiento.

Objetivo

Revisar el procedimiento estadístico de la validez del Inventario de Recursos Resilientes Familiares IRREFAM (Espinosa, 2006).

Método

Participantes: Para el presente estudio se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional, compuesta por un total de 420 jóvenes: 276 mujeres (65.1 %) y 148 hombres (34.9 %); con un rango de edad de 17 a 25 años con una media de 20.25 años y una DS=1.76, todos estudiantes de licenciatura de dos universidades públicas y una privada del Estado de México (210 de universidad pública de una zona semi-urbana SU, 100 de Universidad privada en zona metropolitana y 114 de Universidad pública de zona metropolitana ZM).

Así mismo, reportaron pertenecer a un nivel socioeconómico medio.

Instrumento: Se utilizó el Inventario de Recursos Resilientes Familiares (IRREFAM) (Espinosa, 2006). Es una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: Casi siempre, Con Frecuencia, Algunas veces, Ocasionalmente y Casi Nunca.

Cuenta con 88 reactivos de los cuales 21 son negativos, distribuidos en tres dimensiones: Sistema de Creencias de la Familia, Patrones de Organización, y Procesos Comunicativos. La autora (Espinosa, 2006) reporta tres dimensiones de acuerdo a la teoría de Fromma Walsh (2004):

Sistema de Creencias con las sub áreas de:

- *Dar sentido a la adversidad*: Convicción de que la unión familiar, fortalece la capacidad de superar la adversidad. Se ensalza la lealtad y existe un fuerte sentimiento de confianza) (5 items)

- *Enfoque positivo*: Incluye las ideas familiares sobre la perseverancia, el coraje, la esperanza, el optimismo, la iniciativa activa y aceptación de hechos (7 items)
- *Trascendencia y espiritualidad*: Sistema de valores y creencias que trascienden los límites de la propia experiencia y conocimientos. Se hace referencia a valores más profundos, aspiraciones, modelos e ideales a alcanzar. (7 items)
- *Aprendizaje y Crecimiento*: Creencias familiares que resaltan el aprendizaje o el crecimiento personal a partir de la reflexión de eventos difíciles o críticos. Se esfuerzan para que los demás puedan extraer una lección de su experiencia con el propósito de tener una vida mejor. (7 items)

Patrones de organización con las sub áreas de:

- *Flexibilidad*: La capacidad del sistema familiar de cambiar cuando es necesario, de acuerdo a la etapa de vida de sus integrantes y las demandas externas. (9 items).
- *Cohesión*: la unión emocional entre los miembros de la familia. Se hace referencia al equilibrio entre la unidad, el apoyo mutuo y la colaboración, por un lado, y por otro la separación y la autonomía de cada individuo. -Pertenencia e Individuación- (11 items).
- *Recursos Sociales y Económicos*: Se refiere a familias con fronteras o límites claros, fuertes e íntegros al interior, pero lo bastante permeables para permitir un intercambio satisfactorio con el mundo exterior. Es decir, los miembros de la familia se relacionan con la familia extensa y las redes sociales más amplias, dando y recibiendo apoyo en diversos sentidos. (8 items).

Procesos de Comunicación con las sub áreas de:

- *Habilidades de Escucha:* Es prestar atención a las ideas que expresa(n) otro(s), guardar silencio respetuoso dando tiempo a que el otro exprese sus ideas y no jugar a adivinar el pensamiento del otro (7 items).
- *Claridad:* Los mensajes se transmiten a los destinatarios precisos, en lugar de desviarlos a otros integrantes del grupo familiar. Los mensajes verbales y conductuales son consistentes y congruentes. Se puede distinguir las diferencias entre la realidad y la fantasía, los hechos de las opiniones, la intención humorística (10 items).
- *Expresión Emocional Sincera:* Los mensajes son espontáneos, pero se transmiten con respeto y consideración hacia los sentimientos y diferencias de los demás. Existen pocas inculpaciones o ataques personales. Los miembros de la familia aceptan la incertidumbre, la ambivalencia y las discrepancias. Cada miembro de la familia se interesa en lo que dicen los demás y abriga la expectativa de ser comprendido. (9 items).
- *Resolución Cooperativa de Problemas:* se refiere al reconocimiento del problema, la comunicación con los involucrados y la colaboración en cuanto a la generación de ideas y acciones encaminadas a la solución del problema, incluyendo la evaluación de los resultados para afinar o corregir el camino. Es una negociación donde se pueden ventilar y aceptar las divergencias y trabajar en pro de objetivos o metas comunes a los miembros de la familia. (8 items).

Procedimiento

El instrumento fue administrado de manera colectiva en las aulas de clase de los estudiantes, quienes participaron de manera voluntaria, anónima y confidencial, se les aseguró además que sus respuestas serían utilizadas exclusivamente para uso de esta investigación. La información obtenida se procesó por medio del programa estadístico SPSS versión 23 para Windows.

Para obtener indicadores de validez del instrumento se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales, con rotación ortogonal Varimax, así como el cálculo de la confiabilidad a través del alpha de Cronbach.

Al obtener los factores se analizó el comportamiento de la muestra con los análisis descriptivos de media, mediana, moda y desviación estándar; posteriormente una prueba t de Student para muestras independientes con la finalidad de obtener diferencias por sexo y ANOVA para las diferencias por institución, así como una correlación de r de Pearson para analizar cómo se asocian los factores resultantes de la rotación Varimax.

Resultados

Al realizar el análisis factorial exploratorio de componentes principales, con rotación ortogonal de tipo Varimax, con un criterio de peso factorial de .40, arrojó siete factores que en su conjunto explicaron el 63.72% de la varianza. Dichos factores se constituyeron en 50 reactivos.

A partir de estos factores, se analizaron los reactivos correspondientes con expertos del tema, quienes señalaron los nombres en función de las características de los ítems.

Asimismo, dentro de este análisis se detectaron 38 reactivos con baja carga factorial; analizando el Alpha de Cronbach se observó que al eliminarlos aumentaba dicha confiabilidad, por lo que fueron descartados del instrumento.

Los reactivos eliminados fueron: 2,7,9,

11,14,17,18,19,20,21,30,33,34,35,39,42,43,44,45,46,47,49,52,53,57,62,63,65,66,69,71,72,74,75,80, 81,85 y 86.

Por lo tanto, de acuerdo al análisis presentado en la matriz de componentes y el análisis de confiabilidad, los factores que forman la versión final del instrumento son (tabla 1):

Logro y superación, 2. Respeto y Confianza, 3. Solución de problemas y negociación, 4. Expresión de sentimientos, 5. Individuación, 6. Comunicación clara, 7. Conflictos.

Por otro lado, para analizar si existía alguna influencia respecto al sexo en el comportamiento de los factores se aplicó la *t* de Student, con lo cual se puede ver que solamente en el factor "conflicto" hubo una diferencia significativa ($p=0.033$) en donde las mujeres puntúan más alto ($x=16.26$, $DS= 3.60$) que los hombres ($x= 15.47$, $DS= 3.62$) (Tabla 2).

Así mismo se realizó un análisis ANOVA según la variable atributiva Institución, detectando posibles diferencias en el comportamiento de los factores, donde como se observa (tabla 3), en el de logro y superación, y solución de problemas, se presentaron diferencias significativas, en el que la universidad privada presenta mayores puntajes que en las universidades públicas.

Tabla 1. Análisis de componentes principales con rotación Varimax y coeficientes de alpha del Inventario de Recursos Resilientes Familiares.

Reactivo	Cargas Factoriales
Factor 1: Logro y superación ($\alpha=.927$)	
1. En mi familia creemos que la lealtad es un valor importante	.596
2. En mi familia, cuando nos proponemos algo lo logramos.	.586
3. Ante las dificultades, mi familia sale adelante.	.657
4. En mi familia deseamos ser mejores personas día a día	.679
5. En mi familia, aprendemos de nuestros errores	.576
6. En mi familia lo que no nos destruye nos hace más fuertes	.663
7. Mi familia se esfuerza por salir adelante ante las dificultades.	.754
8. Sin importar lo que pase, en mi familia somos leales el uno con el otro.	.433
9. En mi familia, creemos que unidos podemos vencer los problemas	.493
10. En mi familia nos guiamos de acuerdo a nuestros valores (respeto, honestidad, lealtad, etc.).	.445
11. Otras personas admiran a mi familia por su fortaleza.	.457
12. En mi familia aprendemos de todo lo que nos pasa.	.505
13. En mi familia tenemos el coraje para afrontar los problemas.	.535

Reactivo	Cargas Factoriales
Factor 2: Respeto y confianza ($\alpha=.918$)	
14. Cuando hay diferencias de opinión en mi familia, hablamos acerca de ellas sin pelear.	.668
15. En mi familia creemos que la confianza nos ayuda a superar los problemas.	.421
16. En mi familia, cuando alguien quiere hablar, es respetado.	.722
17. Mi familia da la oportunidad de que todos hablen por igual.	.714
18. En mi familia se respetan las características de cada quien y sus	.549

puntos de vista.	
19. En mi familia sabemos escuchar a los demás.	.458
20. Mi familia logra comprender con claridad lo que expreso.	.475

Reactivo	Cargas Factoriales
Factor 3: Solución de problemas ($\alpha=.898$)	
21. En mi familia, nos gusta hablar con la verdad.	.380
22. En mi familia aceptamos que alguien pueda cambiar su forma de sentir.	.468
23. En mi familia, conocemos los problemas que tenemos y tratamos de enfrentarlos.	.651
24. En mi familia sabemos negociar y tomar decisiones para resolver los problemas.	.589
25. En mi familia colaboramos para resolver los problemas.	.431
26. En mi familia creemos que es importante reflexionar recapacitar acerca de los problemas.	.639
27. En mi familia cuando hemos tenido dificultades, platicamos para encontrar la solución.	.567
28. En mi familia, después de resolver un problema hablamos acerca de cómo lo logramos.	.441

Reactivo	Cargas Factoriales
Factor 4: Expresión de sentimientos ($\alpha=.891$)	
29. En mi familia nos demostramos nuestro amor.	.769
30. En mi familia, se permite expresar sentimientos de enojo, tristeza o coraje.	.641
31. Mi familia puede discutir sus diferencias y necesidades abiertamente.	.520

32. En mi familia, se valen las críticas.	.480
33. En mi familia compartimos actividades y tiempo juntos.	.541
34. Puedo encontrar apoyo en mi familia ante mis problemas.	.367
35. En mi familia nos demostramos nuestro cariño.	.709

Reactivo	Cargas Factoriales
Factor 5: Individuación ($\alpha=.864$)	
36. En mi familia se respeta que cada uno sea diferente	.581
37. En mi familia reconocemos que tenemos cosas en común.	.450
38. En mi familia, cada uno de nosotros asume la responsabilidad de lo que piensa y hace.	.513
39. En mi familia se permite que cada miembro tenga intereses o actividades independientes.	.727
40. Me siento con libertad en mi familia.	.529
41. En mi familia respetamos los sentimientos de los demás.	.384

Reactivo	Cargas Factoriales
Factor 6: Comunicación clara ($\alpha=.819$)	
42. En mi familia, discutimos los problemas con claridad y franqueza.	.392
43. En mi familia, queda claro lo que se quiere decir y a quién se le quiere decir.	.594
44. En mi familia estamos comprometidos en ayudar a otros que tienen problemas.	.574
45. En mi familia, contamos con la libertad de expresar lo que no nos gusta de los demás.	.495
46. En mi familia, se dicen las cosas de manera directa.	.489

Reactivo	Cargas Factoriales
Factor 7: Conflictos ($\alpha=.761$)	
47. En mi familia existen constantemente pleitos y desacuerdos.	.644
48. Me siento atrapado en mi familia porque no me respetan.	.708
49. En general, mi familia es pesimista.	.637
50. En mi familia se ocultan los sentimientos y emociones.	.661

Tabla 2. t de Student de los factores de recursos resilientes familiares y sexo

Factores	Hombres n=148		Mujeres n=276		p	T
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar		
1. Logro y Superación	54.97	9.01	54.40	9.13	.542	-.611
2. Respeto y confianza	27.16	6.31	26.69	6.58	.469	-.725
3. Solución de problemas	31.48	6.39	31.56	7.08	.907	.116
4. Expresión de sentimientos	26.97	5.57	27.12	6.88	.803	.249
5. Individuación	25.13	4.33	25.53	4.63	.372	.894
6. Comunicación clara	19.20	3.85	18.66	4.41	.196	-1.297
7. Conflictos	15.47	3.62	16.26	3.60	.033	2.136

*p= <.05

Tabla 3. ANOVA simple de los factores de recursos resilientes familiares e Institución.

Factores	Universidad Publica SU n=210		Universidad Privada n=100		Universidad Pública ZM n=114		F	p
	Media	Desviación	Media	Desviación	Media	Desviación		

		Estándar		Estándar		Estándar		
1. Logro y Superación	53.84	9.36	57.34	7.30	53.61	9.56	6.090	.002
2. Respeto y confianza	27.10	6.10	27.48	6.18	25.87	7.32	1.917	.148
3. Solución de problemas	31.21	7.05	33.05	5.67	30.80	7.23	3.361	.036
4. Expresión de sentimientos	26.78	6.66	28.09	5.44	26.71	6.80	1.635	.196
5. Individuación	25.39	4.53	25.79	4.06	25.07	4.91	.671	.512
6. Comunicación clara	18.48	4.14	19.65	4.09	18.84	4.43	2.609	.075
7. Conflictos	15.82	3.69	16.69	3.29	15.65	3.73	2.563	.078

*p= ≤ 0.05

**p= ≤ 0.01

Tabla 4. Análisis de correlación entre los factores de recursos resilientes familiares

Factores	1	2	3	4	5	6
1. Logro y Superación						
2. Respeto y confianza	.763**					
3. Solución de problemas	.836**	.798**				
4. Expresión de sentimientos	.725**	.768**	.764**			
5. Individuación	.751**	.806**	.753**	.751**		
6. Comunicación clara	.733**	.763**	.782**	.775**	.742**	
7. Conflictos	.559**	.609**	.580**	.563**	.620**	.529**

**p= ≤ 0.01

1. Logro y superación 2. Respeto y confianza 3.Solución de problemas 4.Expresión de sentimientos
5.Individuación 6.Comunicación clara 7.Confictos

Por último, en lo que respecta a la correlación entre los factores (tabla 4), todos presentaron correlaciones significativas altas. Únicamente el factor que presentó correlaciones medias fue el factor 7 "Conflictos" en relación con el factor 1 "Logro y superación" ($r=.559^{**}$, $p=.01$); en relación al factor 3 "Solución de problemas" ($r=.580^{**}$, $p=.01$); al factor 4 "Expresión de sentimientos" ($r=.563^{**}$, $p=.01$); y el factor 6 "Comunicación clara" ($r=.529^{**}$, $p=.01$).

Discusión

El IRREFAM desde sus inicios tuvo como objetivo evaluar los factores resilientes presentes en una familia. Ha pasado por diferentes revisiones de confiabilidad, en este estudio se analizó la validez, determinándose que este instrumento evalúa la percepción que los sujetos tienen de los recursos resilientes de su familia.

Como se mencionó, la aportación de este instrumento es la evaluación de factores resilientes familiares con un enfoque sistémico, por lo que para la creación de este instrumento se tomó en cuenta la teoría de Fromma Walsh (2004), en base a las dimensiones que ella plantea, (sistema de creencias, patrones de organización y procesos de comunicación), de las cuales a través de expertos, se elaboraron los reactivos, sin embargo, al realizar el procedimiento estadístico de validación, se reagruparon los reactivos en siete factores, que comparten el fundamento teórico, desglosándose de la siguiente manera:

El factor 1 que es "Logro y superación" está relacionado con la dimensión de sistema de creencias que menciona la autora, y hace referencia a la convicción de que la unión familiar fortalece la capacidad de superar adversidades y resalta el aprendizaje y crecimiento personal a partir de eventos difíciles.

El segundo, de “Respeto y confianza”, se relaciona con la dimensión de habilidades de escucha y claridad, que es relativo a la capacidad que tiene el sistema familiar de cambiar cuando es necesario ante las demandas externas, así como a prestar atención a las ideas que expresan los otros de manera respetuosa, siendo claro y congruentes con cada uno de los integrantes.

El tercer factor, “solución de problemas y negociación” muestra relación con las áreas de resolución cooperativa de problemas y flexibilidad creadas por Froma Walsh (2004) que se refieren al reconocimiento del problema, la comunicación con los involucrados y la colaboración encaminadas a la solución de problemas, así como la capacidad del sistema familiar para cambiar cuando es necesario.

El cuarto factor, “expresión de sentimientos”, que se asocia con las áreas de expresión emocional sincera y habilidades de escucha, las cuales se refieren a que los mensajes son espontáneos y respetuosos, se consideran los sentimientos y las diferencias de cada miembro de la familia, dando tiempo a que el otro exprese sus ideas.

El quinto, “individuación”, tiene que ver con las áreas de cohesión y flexibilidad, de la dimensión de organización que hace referencia al equilibrio entre la unidad, el apoyo mutuo y la autonomía de cada miembro de la familia.

El sexto, “comunicación clara” se relaciona con el área de comunicación de Froma Walsh (2004), en especial el área de claridad que hace referencia al ser consistente y congruente tanto en las ideas como en las conductas.

El séptimo factor “conflictos”, a diferencia de los demás hace referencia a las cosas negativas que los sujetos perciben de su familia, sin embargo en el análisis resultó interesante observar las diferencias por sexo en este factor, en el cual los resultados mostraron que las mujeres

perciben más los conflictos familiares que los hombres (mujeres $x=16.26$, $DS= 3.60$; hombres $x= 15.47$, $DS= 3.62$), esto puede ser explicado por estudios como el de Diaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spence (1998) en el que mencionan que las mujeres se ven a sí mismas con características pasivas, dependientes, conformistas y expresivas, mientras que los varones se perciben con atributos más activos, dominadores e instrumentales; estos atributos se muestran como indicadores para que la mujer sea más sensible a la percepción de conflictos que los hombres.

Lo anterior nos habla de que los factores resultantes coinciden con la teoría de Froma Walsh (2004), sin embargo se agrupan de una manera distinta, acorde a lo que la población entendió de los reactivos y a las características idiosincráticas de la misma.

Por otro lado, al hacer los análisis comparativos por factor y entre instituciones se observa que existen diferencias por escuelas en dos de los factores ("Logro y superación" y "solución de problemas") en los que los sujetos de la universidad privada perciben más recursos resilientes familiares que los sujetos de las universidades públicas; esto al respecto de lo que nombra Fonagy et al (1994), quien dice que las personas resilientes presentaron en su infancia los atributos de nivel socioeconómico más alto, ausencia de déficit orgánico y temperamento fácil.

A partir de estos resultados, se puede aseverar que el Inventario de Recursos Resilientes Familiares IRREFAM (Espinosa, 2006) cuenta con características psicométricas adecuadas para la población universitaria mexicana.

Acorde con Saavedra (2003), entender la resiliencia con un énfasis más dinámico y colectivo sugiere que la resiliencia más allá de ser una condición permanente y dependiente de factores externos a la persona, es una construcción propia y varía según contextos y momentos,

haciendo que el considerarse resiliente o no, sea una evaluación interna que hace la persona frente a su vida. Esto a su vez puede ser llevado al ámbito de la resiliencia familiar y explicar por qué es que el instrumento se comporta de manera tal que mide la percepción que el individuo tiene de su familia.

Es importante que se realicen más estudios en los que se utilice este instrumento que ahora cuenta ya con la validez y la confiabilidad estadísticamente necesaria, para analizar la percepción de la resiliencia familiar en la población.

El valor que este instrumento aporta va más allá del estudio de la resiliencia, puede dar pauta a los profesionales de la salud mental sobre maneras de intervenir desde una visión individual y familiar, que constituya una forma de abordaje distinta.

Agradecimiento: Esta investigación fue apoyada por el Programa PASPA-DGAPA, UNAM.

Referencias

- Atenas, V. (2011). "Procesos De Resiliencia Familiar: Familias afectadas por el terremoto del 27 de Febrero del 2010, Condominio "Don Luis". Tesis que para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad Academia, Chile.
- Bravo A. y López P. (2015). Resiliencia familiar: una revisión sobre artículos publicados en español. *Revista IIPSI*. Vol. 18 - N.º 2 – 2015 pp. 151 – 170
- BUAP. (2009). *Fundamentos del Modelo Universitario Minerva* (Vol. 2). Puebla: BUAP.
- Cibanal, J. L. (2004). *Técnicas de Comunicación y Relación de Ayuda en Ciencias de la Salud*. Madrid, España: Elsevier.
- Cyrułnik, B. (2003). *Los Patitos Feos*. Barcelona, España: Gedisa.

- Díaz Barriga, F. (1993). "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral". (I. L. Educativa, Ed.) *Tecnología y Comunicación Educativas* (21), 19-39.
- De Andrade S., y Da Cruz B. (2011). Resiliencia familiar: nuevas perspectivas en la promoción y prevención en salud. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 7, núm. 1, enero-junio, pp. 43-55.
- Díaz-Loving, R., Díaz-Guerrero, R., Helmreich, R. y Spence, J. (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1,3-38.
- Espinosa S., Cordero, O. y Domínguez, B. (2009). Propiedades Psicométricas del Inventario de Detección de Recursos Familiares IDERFAM. Producto del Proyecto PAPCA. UNAM FESI.
- Espinosa-Salcido, R., Silva-Aragón, A. y Zamora-Gayosso, H. (2014). Estudio exploratorio para obtener la confiabilidad del Inventario de Recursos Resilientes Familiares (IRREFAM). *Revista de Psicología de la UAEM*. Volumen 3, No.6, Julio-Diciembre, pp. 26-40.
- Fonagy, P. et al (1994) The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35,2,231-257.
- Galindo Cáceres, J. (2001). Internet y Cibercultura. Nueva Cultura y formas emergentes de sentido. En *La Cultura en su contexto actual. Antología de lecturas* (pág. 188). D.F.: CONACULTA.
- Hawes B, G., & Corvalán V., O. (Enero de 2005). Construcción de un perfil profesional. *Proyecto Mecesus Tal 0101, Documento de trabajo 1/2004*. Talca.
- López, P. (2008). Resiliencia Familiar ante el Duelo. Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología. UNAM
- Márquez Rodríguez, J. (2001). *Estudio sobre los conocimientos, comportamientos y actitudes respecto a la salud oral en pacientes de la Sanidad Pública*. Universidad de Sevilla. , Vicerrectorado de Tercer Ciclo y Enseñanzas Propias, Sevilla.
- Masten, A. & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.

- Rojas Alcayaga, G. , & Misrachi Launert, C. (2004). La interacción paciente-dentista, a partir del significado psicológico de la boca. (A. O. n.4, Ed.) *Avances en Odontoestomatología* , 20, 185-191.
- Rosales Reyes, S., & Valverde Grandal, O. (2008). La formación para la investigación en el perfil de carreras de Estomatología de universidades latinoamericanas. *Revista Cubana de Estomatología* , 45 (3-4).
- Saavedra, G. E. (2012). Autopercepción de los Jóvenes Universitarios y Resiliencia: Construcción de sus particularidades: KATHARSIS, *Institución Unoversitaria Envigado*, Num. 14, 89-105.
- Tusaie, K. y Dier, J. (2004). *Resilience: A Historical Review of the construct*. *Holistic Nursing Practice*, 18,3-8.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia Familiar*. Buenos Aires: Amorrortu.

Importancia de la psicoeducación en la esquizofrenia

Alejandra Jurado Mendoza⁸ y Alethia Miriam Kalid Torres Aburto⁹

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Facultad de Psicología

Resumen

La esquizofrenia aflige al 1% de la población mundial, llegando a afectar todas las esferas de la vida de aquel que la padece. Por la sintomatología de la enfermedad es difícil que el paciente llegue a formar conciencia de enfermedad y adherencia al tratamiento, situación que lo vulnera a sufrir recaídas. A través del curso taller psicoeducativo se buscó aportar información necesaria a los pacientes con el objetivo de que conozcan la enfermedad y desarrollen una evolución favorable haciendo uso de la información simplificada y concisa. Se realizó test y pre test al inicio y final de la intervención psicoeducativa con una escala que midió la conciencia de enfermedad y la adherencia al tratamiento, llegando a arrojar datos no significativos en el estudio cuantitativo, sin

⁸ alex_new15@hotmail.com

⁹ dilak_8@hotmail.com

embargo, si se encontraron cambios en la parte de observación. Se concluye sobre la importancia de la psicoeducación y de tener un mayor control sobre las condiciones en las que se imparte el curso.

Palabras clave: Esquizofrenia, psicoeducación, adherencia terapéutica.

Introducción

La esquizofrenia es un trastorno mental que ha intrigado a diversos círculos de estudiosos a lo largo de la historia. Desde la antigüedad, se le atribuía la sintomatología a posesiones demoniacas, seguido por los primeros intentos de definirla hasta la actualidad, en la que se busca encontrar la etiología de la esquizofrenia desde diversas teorías.

En la actualidad se sabe que la esquizofrenia se encuentra dentro de las principales causas de discapacidad en el mundo, afectando aproximadamente al 1% de la población mundial, definiéndose como un trastorno psicótico que afecta el área biológica, psicológica y social en la vida del individuo que la padece, volviéndolo un trastorno mental crónico e incapacitante.

Si bien el trastorno produce incapacidad, el estigma social debido a la mala, poca o incluso nula información trunca la posibilidad de un tratamiento adecuado, favoreciendo así, el deterioro significativo del paciente, que de haber llevado un acompañamiento multidisciplinario pertinente por profesionales de la salud, podría acceder a mejor pronóstico y nivel de vida.

Educar e informar a quienes la padecen, así como a sus familiares es crucial para el tratamiento y una evolución favorable, al tener un panorama general de la enfermedad, el paciente tendrá una comunicación asertiva con los profesionales de la salud.

Esta investigación pretendió aportar, a quienes padecen este trastorno, los elementos necesarios para un mejor entendimiento sobre su condición. El presente estudio realizado en el Instituto Nacional de Psiquiatría “Dr. Ramón de la Fuente Muñiz”, evaluó el efecto de un curso psicoeducativo sobre la conciencia de enfermedad mental. Se requieren evaluaciones de estos procesos de investigación psicosocial, para enfocar los recursos humanos a técnicas que resulten efectivas a lo largo del tiempo, previniendo recaídas y de este modo se beneficie al paciente esquizofrénico.

Pregunta de investigación

¿Mejora el curso psicoeducativo la conciencia de enfermedad y la adherencia terapéutica en pacientes con esquizofrenia?

Objetivo General

- Evaluar el efecto del curso psicoeducativo sobre la conciencia de enfermedad y la adherencia terapéutica en pacientes con esquizofrenia.

Objetivos Específicos

- Comparar a los pacientes con esquizofrenia que acudieron al curso psicoeducativo con un grupo de pacientes control.
- Evaluar la gravedad sintomática de los pacientes a lo largo del curso.

Generalidades de la esquizofrenia

Para comenzar a hablar de la esquizofrenia, es importante comentar sobre la propia historia de la psicopatología. Desde tiempos inmemorables todas las culturas y épocas históricas, han buscado una explicación a los trastornos mentales. Para Esparcia, Caparrós, Ruiz, Faja y Varón (2006) hay tres concepciones en el pensamiento humano respecto al origen de la conducta anormal: mágica, organicista y psicogénica.

El término esquizofrenia, significa literalmente “mente dividida” (de griego Schizos: división y Phrenos: mente). Para Ponce (2008), la esquizofrenia, más que una enfermedad, es una entidad definida por un conjunto de síntomas, de forma que no todos los pacientes esquizofrénicos presentan la misma sintomatología.

Existen muchos trastornos mentales que poseen síntomas similares a ella y en ciertos casos su diagnóstico es difícil, es por esta razón que Tsuang, Faraone y Glatt (2011) exponen que una de las formas más sencillas de entender la imagen clínica de la esquizofrenia es dividirla en las dos categorías siguientes:

Sintomatología positiva

Según Widen y et al., (1999; citado en Lieberman, Scott y Perkins, 2010) los síntomas positivos de la esquizofrenia son síntomas que se encuentran en exceso o que son distorsiones de las funciones normales; específicamente se suman a los pensamientos normales, a las emociones o a los comportamientos. Generalmente, los síntomas positivos son el objetivo de la intervención mediante tratamientos antipsicóticos y se consideran sensibles a ellos.

Para Ponce (2008), los síntomas positivos más frecuentes son: los delirios, las alucinaciones (auditivas, olfativas y/o visuales), el pensamiento y lenguaje desorganizado, la agitación, la conducta catatónica, o la distorsión del lenguaje, entre otros.

Sintomatología negativa

Los síntomas negativos pueden verse como una disminución o pérdida de las funciones normales, tales como la merma de energía y de la motivación, así como una pérdida de la manifestación emocional del afecto. Los síntomas negativos son una característica habitual y continua en la esquizofrenia. Pueden aparecer muy pronto, durante el estadio prodrómico del trastorno, antes de la aparición del primer episodio psicótico. Los estudios también suelen revelar que los síntomas negativos son más estables que los síntomas positivos y que es menos probable que mejoren en el transcurso de la enfermedad Widen y et al., (1999; citado en Lieberman et al., 2010). Entre los síntomas negativos más sobresalientes se encuentran: el aplanamiento afectivo, la anhedonia, abulia, alogia, y atención deteriorada, también pueden sufrir pensamientos estereotipados, falta de espontaneidad y retraimiento social (Ponce, 2008).

El diagnóstico se va a realizar en base a:

- Clasificación Estadística de las Enfermedades Mentales (DSM-5)
- Clasificación de los Trastornos Mentales y del Comportamiento (CIE-10)

También se han asociados varios factores de riesgo en el padecimiento de esta enfermedad, tales como son, el sexo y edad de inicio, edad de los padres, embarazo y parto, época del año de nacimiento, uso de sustancias, estrés y migración, entre otros.



Tratamientos

Debido a que la esquizofrenia es una enfermedad crónica que afecta prácticamente todos los aspectos de la vida de las personas que la padecen, la planificación del tratamiento tiene tres objetivos: *a)* reducir o eliminar los síntomas; *b)* optimizar la calidad vida y funcionamiento adaptativo, y *c)* fomentar y mantener el mayor grado posible la recuperación tras los efectos debilitantes causados por la enfermedad.

La esquizofrenia es un trastorno complejo, por lo cual es necesario un tratamiento multidisciplinario que abarque desde la parte farmacológica, psicológica y por supuesto social.

Farmacológico

Los tratamientos farmacológicos son un elemento esencial del tratamiento de los pacientes con esquizofrenia. Las medicaciones se utilizan para el tratamiento de los episodios agudos, para la prevención de futuros episodios y para la mejoría de los síntomas entre los episodios. Las medicaciones antipsicóticas son el principal tratamiento farmacológico para los pacientes con esquizofrenia. Además, los estabilizadores del estado de ánimo y otros agentes coadyuvantes resultan útiles con frecuencia en determinados grupos de pacientes (American Psychiatric Association, 2003).

Psicológico

Las intervenciones psicosociales pueden mejorar el curso de la esquizofrenia cuando se entregan con tratamientos psicofarmacológicos, dichas intervenciones pueden aportar beneficios adicionales para los pacientes en prevención de recaídas, mejoras en las capacidades de

afrontamiento, mejor función social y laboral, así como la capacidad de funcionamiento independiente. Aunque la farmacoterapia proporcionada produce una supresión de los síntomas, las intervenciones psicosociales pueden proporcionar un apoyo emocional y pueden abordar déficits concretos asociados a la esquizofrenia (American Psychiatric Association, 2005).

Rehabilitación

Se entiende por rehabilitación, a un proceso continuo y coordinado, dirigido a disminuir el impacto negativo de la enfermedad sobre el individuo. En caso de existir lesiones permanentes, la rehabilitación trata de desarrollar al máximo las habilidades conservadas para facilitar así la readaptación del individuo a su medio natural (Betancur, 2005).

Psicoeducación

El término “psicoeducación” puede definirse como la administración sistemática de información acerca de los síntomas y tratamiento con el objetivo de mejorar el entendimiento y conductas asociadas a la enfermedad. Para Cañas de Paz y Roca (2008) la psicoeducación va más allá de la mera transmisión de información al paciente y a su familia e incide en cambios cognitivos y conductuales que se derivan del mejor conocimiento de la enfermedad.

La psicoeducación tiene como objetivo final, la reducción de síntomas o la mejoría del curso de la enfermedad. Se desarrolla por niveles de intervención con objetivos específicos:

- Crear conciencia de enfermedad
- Detectar precozmente los síntomas prodrómicos

- Adherencia al tratamiento
- Control de estrés
- Evitar el uso de sustancias psicoactivas
- Incrementar el conocimiento y afrontamiento de las consecuencias psicosociales
- Mejorar la calidad de vida.
- Conciencia de enfermedad

La conciencia de enfermedad, se define como el reconocimiento de la existencia de una sintomatología y su atribución a una enfermedad que se padece. Sin embargo, este no es ni un constructo unidimensional ni dicotómico, puesto que existen diferentes factores que interactúan en la opinión del enfermo sobre su enfermedad (Vidal y Glez, 2009).

En caso de la esquizofrenia, la ausencia de conciencia de enfermedad en los pacientes, es una de las características más destacadas de este trastorno, lo cual tiene especial relevancia, ya que la mayoría de los autores encuentran que el cumplimiento terapéutico está relacionado con el nivel de conciencia de enfermedad del paciente. Algunos trabajos demuestran que aquellos pacientes que no tienen una elevada conciencia de enfermedad, no cumplen con los patrones establecidos por el psiquiatra, no existe un nivel de cooperación adecuado con éste y suelen rechazar el tratamiento (Haro, Ochoa y Cabrero, 2001). En cambio cuando hay una verdadera conciencia de enfermedad y ésta se acepta como algo que hay que manejar y controlar, el enfermo se responsabiliza de su medicina y cumple con lo que se le prescribe sin que

sea necesario insistirle. Para que esto ocurra es necesario que enfermos y familiares tengan información sobre la enfermedad, sobre la medicación y sobre las consecuencias de abandonar los medicamentos (Mañá, 2008).

Adherencia al tratamiento

La adherencia al tratamiento se ha definido como la concordancia entre la actuación realizada por el paciente y el consejo médico prescrito. La definición de la falta de adherencia incluye tanto la no aceptación de un programa de tratamiento como la finalización prematura de dicho programa, además de la implementación incompleta de las instrucciones médicas (Cañas de Paz y Roca, 2008).

Según Alarcón, Mazzotti y Nicolini (2005) los pacientes con esquizofrenia muestran muy bajos niveles de adherencia al tratamiento, bien sea farmacológico o psicoterapéutico. Lo anterior se podría deber a su poca capacidad de introspección, al estigma de la enfermedad, al desconocimiento de la etiología y el curso de los síntomas, a los efectos indeseables de los antipsicóticos y a la percepción por parte del paciente de los posibles efectos negativos, todos estos factores pueden llevar al paciente esquizofrénico al incumplimiento terapéutico, ya que éste se sitúa entre el 40 y 50% de los casos, con una tasa que llega hasta el 75% si se considera también el incumplimiento parcial. Se ha señalado que el incumplimiento terapéutico es la primera causa de hospitalización en los pacientes esquizofrénicos, seguida de la no respuesta al tratamiento.

Metodología

Población: Pacientes de la clínica de esquizofrenia del instituto nacional de psiquiatría "Dr. Ramón de la Fuente Muñiz", en el módulo B (consulta externa).

Definición conceptual y operacional de las variables

Esquizofrenia: trastorno psicótico que afecta la percepción, el pensamiento, el afecto, y la conducta de los pacientes, deteriorando su funcionamiento familiar, escolar y social por lo cual resulta ser un trastorno mental crónico e incapacitante. Para medir la sintomatología, se utilizó la escala de PANNSS (Kay, 1987).

Conciencia de enfermedad: reconocimiento de la existencia de una sintomatología y su atribución a una enfermedad que se padece. Para medir el nivel de conciencia de enfermedad se utilizó la escala VAGUS (Ponce, 2016).

Psicoeducativo la administración sistemática de información acerca de los síntomas y tratamiento con el objetivo de mejorar el entendimiento y conductas asociadas a la enfermedad (Fresán, Apiquian, Ulloa, Loyzaga, García y Gutiérrez, 2001). Para medir la efectividad del psicoeducativo se elaboró una carta descriptiva por sesión del taller psicoeducativo.

Tipo de Estudio

Enfoque mixto: combinación del enfoque cualitativo y cuantitativo (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

Comparativo: Establecen comparaciones entre grupos: por ejemplo un grupo experimental (al que se le aplica un programa, en este caso el psicoeducativo) y un grupo control (al que no se le aplica dicho programa). Si al final de la experiencia se observan diferencias entre los grupos se puede establecer una relación causa-efecto (Bisquerra, 2009).

Longitudinal: Recaba datos en diferentes puntos el tiempo, para realizar inferencias a cerca de la evolución de la investigación o fenómeno, sus causas y sus efectos (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Al utilizar test, re test, y realizar la comparación de ambos resultados, con un intervalo de tiempo de 9 semanas entre la primera aplicación y la última.

Descriptivo: Busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Con las observaciones se describe como fueron evolucionando los pacientes

Selección y Tamaño de Muestra

Se reclutaron a 14 pacientes, de los cuales 7 formaron parte del curso psicoeducativo mientras 7 formaron parte del grupo control, fueron asignados de forma aleatoria para integrar los grupos. La forma de aleatorización fue a través de una moneda lanzada al aire. Cara grupo control, cruz grupo psicoeducativo, hasta completar la muestra.

Descripción de la muestra

VARIABLE	DEFINICIÓN		MEDICIÓN	INSTRUMENTO
Género	Sexo biológico	Nominal dicotómica	Femenino/ Masculino	Hoja de datos sociodemográficos

Escolaridad	Años de estudio formales a partir de la primaria	Intervalar	En años cumplidos de estudio	
Nivel socioeconómico	Determinado nivel de ingresos por medio del estudio socioeconómico	Intervalar	De 1 - 5	
Duración de la psicosis no tratada (DPNT)	Tiempo transcurrido entre el inicio de los síntomas y el inicio del tratamiento.	Intervalar	Por semanas de 1 en adelante	
Gravedad sintomática	Es la presencia de sintomatología relacionada con la enfermedad	Intervalar	Síntomas Positivos Negativos Cognitivos Excitabilidad Depresión/ Ansiedad	PANSS
Morisky -8	Estudio de la adherencia al tratamiento			

Criterios de inclusión

Pacientes con diagnóstico de esquizofrenia en base a los criterios del DSM-5, Enfermedad estable con PANSS de < 90 puntos. Pacientes de 18 a 45 años de edad y que acepten participar en el estudio. Que sepan leer y escribir. Que acepten firmar el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

Pacientes con esquizofrenia que presenten otro trastorno en el eje I, excepto adicción a nicotina y cafeína (determinado con entrevista). Pacientes con esquizofrenia del subtipo catatónico según el DSM-5. Pacientes que presenten alguna enfermedad neurológica y/o del aparato visual que impida la adecuada visión de las pruebas. Pacientes que no acepten firmar el consentimiento informado. Criterios de eliminación para el grupo de pacientes con esquizofrenia. Pacientes que decidieron retirarse sin concluir las evaluaciones.

Instrumentos

Se utilizó el *Formato de Datos Clínico-Demográficos*, para registrar y concentrar la información necesaria de las principales características demográficas y clínicas de cada uno de los pacientes evaluados, la *Escala de los Síntomas Positivos y Negativos en Esquizofrenia (PANSS)*, así como la *Escala VAGUS*, misma que contiene las dimensiones básicas de comprensión clínica en la psicosis, incluyendo la conciencia enfermedad general, la atribución de los síntomas, la conciencia de la necesidad de tratamiento y la conciencia de las consecuencias negativas atribuibles a la propia enfermedad y la *Escala de adherencia a la Medicación Morisky -8* que se usa comúnmente como instrumento de medida de adherencia.

Procedimiento

A los pacientes que participaron en el estudio, se les explicaron los objetivos y en qué consistiría su participación, a los que aceptaron, se les valoró para que cumplieran los criterios de inclusión para el estudio y se solicitó firmaran el consentimiento informado. Se aplicó el

PANSS de cinco factores, la escala de insight y la escala de adherencia a la medicación Morisky. Durante el estudio se reafirmó constantemente la absoluta confidencialidad de la información obtenida.

Esquema de sesiones del curso psicoeducativo

Primera sesión: ¿Qué es la esquizofrenia?

- Síntomas, tipos, tratamientos y causas de la esquizofrenia.
- Mejora de la comprensión de la enfermedad para comenzar el proceso de aceptación.

Segunda sesión: Tratamiento Farmacológico.

- Tratamiento farmacológico administrado a los pacientes con esquizofrenia.
- Funcionamiento de los fármacos y tipos de fármacos existentes.
- Mitos existentes alrededor de los fármacos.

Tercera sesión: Efectos secundarios del tratamiento farmacológico.

- Efectos secundarios provocados por el tratamiento farmacológico.
- Síntomas derivados de los fármacos.

Cuarta sesión: Importancia del apego al tratamiento.

- Importancia del apego al tratamiento.

- Evitación de recaídas.
- Meta: la estabilidad.

Quinta sesión: Tratamiento Psicosocial.

- Tratamientos de rehabilitación existentes para pacientes con esquizofrenia.
- Beneficios psicológicos y sociales.

Sexta sesión: Proceso de aceptación.

- Etapas del proceso de aceptación.
- Importancia de la aceptación de la enfermedad.

Séptima sesión: Actitudes de riesgo.

- Identificar los factores de riesgo para el paciente.
- Alternativas y recursos personales para enfrentar problemas.
- Herramientas para la resolución de problemas.

Octava sesión: Signos de recaída

- Identificar los signos alarma que anteceden a una recaída.
- Explicarles qué medidas tomar para evita la recaída.

Novena sesión: Empoderamiento de la enfermedad.

- Explicarles que ellos no son la enfermedad.
- Recursos terapéuticos.
- Breve recapitulación de curso.
- Dudas y comentarios.
- Despedida y cierre del curso.

Resultados

Análisis Estadístico

La descripción de las características clínicas de los pacientes se realizó mediante frecuencias y porcentajes para las variables categóricas y con medias y desviaciones estándar para las variables continuas.

Para la comparación de las características demográficas y el reconocimiento facial de emociones se utilizó la Chi cuadrada (χ^2) para los contrastes categóricos y un ANOVA simple para la comparación de las variables continuas. Se empleó la corrección de Bonferroni cuando se detecte alguna diferencia entre los grupos. El nivel de significancia estadística se fija con una $p \leq 0.05$.

Características demográficas y clínicas de la muestra

Se obtuvo una muestra de 14 sujetos, 7 de grupo psicoeducativo (GP) y 7 de grupo control (GC), todos pacientes del Instituto Nacional de Psiquiatría. Los 7 participantes de grupo psicoeducativo completaron las evaluaciones (100%), a diferencia de los participantes del grupo control, donde 2 abandonaron el estudio (28.5%) uno de ellos por enfermedad y el otro participante se suicidó (suicidio no relacionado con el estudio). Todos los pacientes se encontraban en tratamiento con antipsicóticos, en su mayoría atípicos.

El grupo psicoeducativo participó en 14 sesiones semanales y el grupo control solamente fue evaluado por su médico tratante mensualmente por ese mismo lapso de tiempo. Al comparar los grupos, no se observan diferencias en cuanto al género (GP 57.1% varones vs 42.9% mujeres y GC 60.0% varones vs 40.0% mujeres). El 100 % de los sujetos participantes eran solteros al momento del estudio. Tampoco hay diferencias en la ocupación (GP: desempleado 42.9%, hogar 14.3%, estudiante 14.3% y subempleado 28.6% vs GC: desempleados 40.0%, hogar 20.0%, estudiante 40.0%). El diagnóstico principal fue el de esquizofrenia paranoide en ambos grupos, GP 71.4% vs GC 80.0%, sin claras diferencias (ver tabla 1.)

		Grupo Psicoeducativo		Grupo Control	
		N	%	N	%
Género	Masculino	4	57.1	3	60.0
	Femenino	3	42.9	2	40.0
Estado civil	Solteros	7	100.0	5	100.0
Ocupación	Desempleado	3	42.9	2	40.0
	Hogar	1	14.3	1	20.0
	Estudiante	1	14.3	2	40.0

Diagnóstico	Subempleo	2	28.6	0	-
	Paranoide	5	71.4	4	80.0
	Desorganizada	1	14.3	1	20.0
	Residual	1	14.3	0	-

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de los grupos: psicoeducativo (GP) y control (GC).

Los pacientes que participaron en el estudio en porcentajes variables estuvieron hospitalizados previamente, para el GP un 42.9% en contraste con el GC 60.0%, y solo 1 sujeto del GC fue hospitalizado en el intervalo del estudio (20.0%), (ver tabla 2).

		Grupo psicoeducativo		Grupo control	
		N	%	N	%
Hospitalización previa	No	4	57.1	2	40.0
	Si	3	42.9	3	60.0
Hospitalización posterior	No	7	100	4	80.0
	Si	0	-	1	20.0

Tabla 2. Porcentajes de hospitalización en ambos grupos.

La gravedad sintomática fue evaluada, a través de la escala PANSS de 5 factores, los resultados de la escala muestran que los participantes, al inicio del estudio mostraban estabilidad clínica. Ya que la media de los grupos varia de 50 a 70 puntos. Es importante señalar que el grupo control expresa mayor gravedad sintomática (total de 50.1 vs 68.6 en el pretest y 52.1 vs 65.8 en el postest) pero aun así se consideran estables ambos grupos, al compararse el postest se observa una significancia en el grupo control $p=0.07$, señala el cambio en tres meses de tratamiento (ver tabla 3). Se evaluó la funcionalidad con la escala FACTS_z para valorar si la intervención mejoraba la funcionalidad global comparada con el grupo control, en

ambos casos no hay diferencias entre los grupos (Vera tabla 4). Cuando se compara el cambio en la escala, no se observan diferencias al paso del tiempo: grupo psicoeducativo $t = 0.07$, 6 gl, $p = 0.94$ y grupo control $t = 1.0$, 4 gl, $p = 0.37$.

	Grupo psicoeducativo			Grupo Control		
	Pretest	Postest	Sig.	Pretest	Postest	Sig.
PANSS 5 factores	media D. E.	media D. E.		media D. E.	media D. E.	
Positivo	14.5 3.2	12.2 5.3		17.6 5.3	16.2 5.7	
Negativo	16.2 5.9	16.4 6.3		21.6 7.6	20.8 7.8	
Cognitivo	11.1 4.5	11.8 5.4		13.0 7.9	14.4 4.2	
Excitabilidad	5.7 2.2	5.2 2.6		6.8 3.1	6.4 3.3	
Ansiedad/ depresión	6.7 2.8	7.0 3.5		7.8 3.1	8.0 2.9	
Total	50.1 18.8	52.14 18.1	0.13	68.6 20.3	65.8 19.7	0.07

Tabla 3. Gravedad sintomática en ambos grupos.

	Grupo psicoeducativo			Grupo Control		
	Pretest	Postest	Sig.	Pretest	Postest	Sig.
FACTSz	media D. E.	media D. E.		media D. E.	media D. E.	
	70.2 8.6	70.0 5.0	n. s.	65.0 7.9	64.8 7.5	n. s.

Tabla 4. Funcionalidad global en ambos grupos.

Conciencia de enfermedad

La evaluación de la conciencia de enfermedad se realizó con la escala Vagus-X, dónde se evaluó a los participantes de ambos grupos, se obtuvieron las puntuaciones tanto de los encuestados como del evaluador. Se realizó la prueba de Kolgomorov-Smirnov para verificar la normalidad de la distribución entre los grupos. Las puntuaciones en promedio se muestran en la tabla 5

			Evaluado	Evaluador
Grupo Psicoeducativo n = 7	Parámetros normales	Media	2.40	5.23
		D. E.	1.76	2.641
	Máximas diferencias extremas	Absoluta	.282	.348
		Positivo	.256	.237
		Negativo	-.282	-.348
	Estadístico de prueba		.282	.348
	Sig.		.220	.200
Grupo Control n = 5	Parámetros normales	Media	2.24	5.30
		D. E.	1.117	1.047
	Máximas diferencias extremas	Absoluta	.453	.375
		Positivo	.312	.375
		Negativo	-.453	-.248
	Estadístico de prueba		.453	.375
	Sig.		.200	.200

Tabla 5. Prueba K-S para valorar normalidad entre los grupos.

Las puntuaciones por reactivo se analizaron antes y después de la intervención, los resultados no muestran cambios claros en la conciencia de enfermedad después de la intervención del grupo psicoeducativo en los resultados, ver tabla 6, ($t = 0.95$, 6 gl, $p = 0.37$), ni en el grupo control ($t = 0.11$, 4 gl, 0.9). Las diferencias se observan por reactivos y existen tendencias al aumento de la conciencia de enfermedad. Destaca la observación del evaluador al momento de la aplicación del instrumento, ya que se observa cambios en los totales generales; tanto para el grupo psicoeducativo ($t = 0.55$, 6 gl, 0.06) en contraste con el grupo control ($t = 0.21$, 4 gl, $p = 0.09$).

VAGUS Paciente	a) Grupo psicoeducativo			Grupo Control			Sig.
	b) Pretest c) media D. E.	d) Posttest e) media D. E.	f) Si g) 9.	Pretest media D. E.	Postent media D. E.		
1	g) 4.57 2.6	h) 4.43 2.9	i) n. s.	4.20 3.1	4.00 3.0	n. s.	
2	j) 2.75 6.2	k) 0.45 0.1	l) 0. 0 2	0.19 0.04	0.19 0.06	n. s.	
3	m) 0.33 0.1	n) 0.50 0.3	o) n. s.	0.53 0.3	0.59 0.3	n. s.	
4	p) 6.14 4.9	q) 5.00 5.0	r) n. s.	8.00 4.4	7.60 4.3	n. s.	
5	s) 9.61 6.8	t) 6.37 4.6	u) 0. 7 1	8.95 4.4	8.60 4.3	n. s.	
Total	v) 2.40 1.7	w) 1.59 1.1	x) 0. 7 1	2.24 1.1	2.15 1.08	n. s.	
VAGUS Evaluador	y)	z)	aa)				
1	ab) 6.57 4.2	ac) 7.57 3.2	ad) n. s.	8.40 2.0	9.40 1.3	n. s.	
2	ae) 0.37 .02	af) 0.38 0.1	ag) n. s.	0.40 0.04	0.43 0.04	n. s.	
3	ah) 7.86 3.52	ai) 6.29 4.4	aj) n. s.	3.80 3.6	3.60 3.8	n. s.	
4	ak) 6.14 3.02	al) 5.71 3.1	am) n. s.	8.60 0.5	7.60 1.5	n. s.	
5	an) 20.94 10.54	ao) 19.95 9.7	ap) n. s.	21.13 4.2	21.03 2.6	n. s.	
Total	aq) 5.23 2.64	ar) 4.99 2.4	as) 0. 0 6	5.30 1.04	5.26 0.6	0.09	

Tabla 6. Medias y desviación estándar de cada uno de los resultados por reactivo

Resultados de adherencia terapéutica

Los resultados de los valores de adherencia medidos por la escala Morisky-8, muestran que ambos grupos mantienen niveles bajos de adherencia terapéutica, ya que los puntajes finales son menores a 6 (8= alta adherencia, 6 a 8 moderada adherencia y < 6 baja adherencia). Sin embargo, muestran un cambio en los grupos, pero el cambio en el grupo psicoeducativo es significativo cuando se compara con el estado basal y final, lo que indica que la intervención mejora la adherencia al tratamiento, a pesar de no observar resultados en otras áreas (ver tabla 7).

	Basal media D. E.	Final media D. E.	Estadístico
Grupo psicoeducativo	2.43 1.5	3.14 1.7	X^2 1.17, gl 6, p = 0.16
Grupo Control	3.80 2.6	4.40 2.5	X^2 1.50, gl 4, p = 0.21

Tabla 7. Diferencias en los puntajes de la escala Morisky-8.

Discusión

La esquizofrenia es uno de los trastornos psiquiátricos más desafiantes y complejos que afligen a los seres humanos, sus síntomas centrales son altamente variables y en la mayoría de los casos se afectan todas las áreas de la vida del individuo. La importancia de un abordaje integral que abarque la mayor parte de las esferas que se ven afectadas por el trastorno, será la clave para el éxito o el fracaso del tratamiento.

El tratamiento farmacológico, con frecuencia, es la única intervención que es tomada en cuenta para el paciente con esquizofrenia. Un abordaje psicoterapéutico rara vez es contemplado como parte del plan de manejo. La terapia cognitiva-conductual es una herramienta más para promover la adaptación del paciente a la sociedad, para controlar sus síntomas y para mejorar su funcionamiento global.

El empleo de la terapia cognitiva-conductual se ha asociado con la disminución de los síntomas esquizofrénicos, es una intervención, que provee al clínico un modelo para entender al paciente esquizofrénico y su manera de percibir el mundo; así mismo, le da herramientas diferentes a la farmacoterapia, que puedan potenciar el tratamiento convencional. Por otra parte, le da al enfermo medios para sobrellevar la enfermedad y el malestar derivado de sus síntomas, al proporcionarle un entrenamiento en habilidades sociales que mejorarán las dificultades en cuanto a las relaciones interpersonales y familiares, que a largo plazo disminuirán el deterioro en la red de apoyo (Muñoz y Ruiz, 2007).

Parte de los objetivos de tratamientos psicosociales son, fomentar la conciencia de enfermedad y la adherencia terapéutica, ya que, como se ha demostrado en diversos estudios, la falta de éstas representa un mal pronóstico para las personas que padecen esquizofrenia.

Fenton (2000) concreta los siguientes supuestos y características de las terapias psicológicas como requisitos para su eficacia: (a) concepción de la esquizofrenia como un trastorno de base biológica, que se puede manejar parcialmente por medio del aprendizaje y de la práctica de estrategias de afrontamiento; (b) utilización del modelo de vulnerabilidad-estrés como soporte para la explicación de la sintomatología y del curso de la enfermedad; (c) consideración del establecimiento de una alianza terapéutica como prerrequisito para el adecuado desarrollo del resto de las actividades; (d) énfasis en la comprensión de la experiencia subjetiva

del trastorno y el fortalecimiento de los recursos naturales de afrontamiento; y (e) consideración del tratamiento como un proceso flexible y basado en las necesidades y capacidades individuales (Vallina y Lemos, 2001).

En un estudio realizado por Penn (2005), sobre el tratamiento psicosocial al inicio de la enfermedad puso de manifiesto que las intervenciones psicosociales coadyuvantes al tratamiento farmacológico beneficiaban la recuperación sintomática y funcional, disminuyendo la estancia hospitalaria y las tasas de reingreso. Del mismo modo Pekkala y Merinder (2002), revisaron la eficacia de la psicoeducación en el cual observaron un aumento en la adherencia al tratamiento y conciencia de enfermedad, encontrando al igual que Penn (2005), una disminución en las tasas de recaída.

Como las anteriores, se han encontrado diversas investigaciones sobre la importancia de los tratamientos psicosociales en la esquizofrenia, entre las que se encuentra la psicoeducación tanto para pacientes como para familiares, siendo este último uno de los temas más estudiados dentro de la literatura.

Conclusiones

En base al estudio podemos concluir que aunque estadísticamente no fueron significativos los resultados, ya que, tanto el grupo control como el grupo de psicoeducación siguieron mostrando poca conciencia de enfermedad y adherencia al tratamiento, de forma observacional se puede notar que los participantes del grupo psicoeducativo mantuvieron una sintomatología estable y mostraron adherencia al curso asistiendo cada semana, así como a sus consultas con su médico tratante, llegando a tener avances en su vida personal y social, tales como, retomar sus estudios, encontrar trabajo, una mayor independencia en el traslado al curso y el

ingreso a un grupo de rehabilitación. Lo anterior nos indica que se creó o fortaleció la adherencia a tratamiento de los participantes; en contraste con el grupo control, en el cual se reportó la hospitalización por recaída de un paciente y el fallecimiento de otro.

Lo anterior hace resaltar la importancia de las intervenciones psicosociales, como lo es la psicoeducación, ya que puede favorecer una mayor estabilidad del paciente a largo plazo.

Limitaciones del estudio

Entre las características principales de la enfermedad, destaca la sintomatología negativa, que por sí misma podría limitar el estudio, ya que entre los síntomas más relevantes del trastorno se encuentra el poco interés que los participantes tienen de realizar actividades nuevas; tal podría ser el caso de su asistencia al curso. El simple hecho de salir de su casa y trasladarse a otro punto de la ciudad en ocasiones implica limitaciones tanto económicas, como de acompañamiento y supervisión.

Al haberse realizado el estudio con pacientes de consulta externa, no se logró controlar el lugar de procedencia de los mismos, ya que gran parte de la población que acude a la clínica de esquizofrenia viene de distintos puntos de la República, disminuyendo así, la cantidad de candidatos viables para la realización del estudio. Repercutiendo directamente en el tamaño de la muestra, ya que al ser una muestra pequeña no arrojó resultados significativos.

Encontrar pacientes que cubrieran los criterios de inclusión, representó una limitante, ya que, debían ser pacientes estables según los criterios del PANSS de < 90 puntos, así como pacientes de 18 a 45 años de edad, que aceptaran participar en el estudio y que supieran leer, escribir y aceptaran firmar el consentimiento informado.

Recomendaciones

Para un estudio posterior se recomienda que la muestra sea más grande, de esta manera se espera que los resultados sean más significativos y se observe un mayor contraste entre el grupo control y los participantes que asistan al curso psicoeducativo.

En caso de contar un con grupo pequeño, se sugiere un enfoque mixto, ya que al obtener un análisis cualitativo, lo observado en los comportamientos individuales y en grupo pueden llegar a ser más significativos que únicamente los cuantitativos.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2003). *Guías clínicas para el tratamiento de los trastornos psiquiátricos*. Barcelona: Ars Medica.
- American Psychiatric Association. (2005). *Guía clínica para el tratamiento de la esquizofrenia*. Barcelona: Ars Medica.
- Alarcón, D. R., Mazzotti, G., y Nicolini, H. (2005). *Psiquiatría*. México: Manual Moderno.
- Betancur, M. (2005). *Esquizofrenia. Rehabilitación: otro camino*. Colombia: Prensa Creativa.
- Bisquerra, A.R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Cañas de Paz, F., y Roca. B.M. (2008). *Adherencia terapéutica en la esquizofrenia y otros trastornos psiquiátricos*. Barcelona: Ars Medica.
- DSMV. *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los trastornos Mentales*. (2014). España: Masson.
- Esparcia, J. A., Caparrós, T.A., Ruiz, A.M., Faja, H.E. y Varón, R.E. (2006). *Psicopatología*. Barcelona: UOC.
- Fresán, A., Apiquian, R., Ulloa, R.E., Lozaga, C., Gracia, M. y Gutiérrez, D. (2001). Ambiente familiar y psicoeducación en el primer episodio de esquizofrenia. *Salud Mental*, 24(4). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58242404>

- Haro, J.M., Ochoa, S. y Cabrero, L. (2001). Conciencia de enfermedad y utilización de servicios en pacientes con esquizofrenia. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 29(2), 103-108.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C.C. y Baptista, L.M. (2014). *Metodología de la investigación*. USA: McGraw-Hill Education.
- Kay, S.R., Fiszbein, A. y Opler, L.A. (1987) The positive and negative syndrome scale (PANSS) for schizophrenia. *Schizoph Bull*, 13(2), 261-276.
- Lieberman, J.A., Scott, S. T. y Perkins, O. D. (2010). *Tratado de esquizofrenia*. Barcelona: Ars Médica.
- Mañá, A.S. (2008). La esquizofrenia en el hogar: guía práctica para familiares y amigos. San Vicente (Alicante): Club Universitario.
- Muñoz, M. F. y Ruiz, C.S. (2007). Terapia cognitivo-conductual en la esquizofrenia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 98-110.
- Pekkala, E. y Merinder, L. (2002). *Psychoeducation for schizophrenia*. USA: The Cochrane Library.
- Penn, D. L., Waldheter, E.J., Perkins, D.O., Muser, K.T. y Liberman, J.A. (2005). Psychosocial treatment for first- episode psychosis: a research update. *Am J. Psychiatry*, 162(22), 20-32.
- Ponce de León, P., Fresán, Orellana, A. y Saracco, A. (2016). Asociación de la conciencia de enfermedad en la adherencia farmacológica al tratamiento antipsicótico en pacientes con esquizofrenia. *Especialidad en Psiquiatría*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz, Z. A., Alonso, D. I., Ubis, G. A. y Ruiz de Azúa, V.M. (2011). *Trastornos psicóticos*. Barcelona: Masson.
- Ponce, G.A. (2008). Diseño y desarrollo de un programa de farmacogenética en antipsicóticos enfocada al tratamiento de la esquizofrenia. Traslación a la práctica clínica de la información farmacogenética. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Santiago de Compostela.

Tsuang, M. T., Faraone, S. V., y Glatt, S. J. (2011). *Schizophrenia*. New York: Oxford.

Vallina, F.O. y Serafín, L.G. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la esquizofrenia. *Psicothema*, 13(3), 345-364.

Vidal, C. A. y Glez, R. T. (2009). Prevención de recaídas: Evaluación de la conciencia de enfermedad y la adherencia al tratamiento. *Rehabilitación Psicosocial*, 6(2), 97-109.

Programa educativo de acompañamiento y autocuidado emocional. Avances

Araceli Jiménez Mendoza¹⁰, María Elena García Sánchez,
Iñiga Pérez Cabrera y Jorge Baruch Díaz Ramírez

Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia
Facultad de Medicina UNAM

Resumen

La población migrante repatriada de Estados Unidos (EEUU) a México es un grupo vulnerable, que enfrenta elevados niveles de estrés sumados a su condición de deportación, por lo que el personal que los recibe requiere de formación específica centrada en el concepto de persona y su relación de ayuda en la atención y orientación que brinde con la mejor actitud posible en un breve tiempo, para que le facilite el tránsito en el retorno a su país.

Palabras clave: Acompañamiento, Autocuidado Emocional, Migración.

¹⁰ ajimenez55070@gmail.com

Antecedentes

La migración humana es compleja, por la diversidad de aspectos que influyen y las condiciones que llevan a las personas a desplazarse en busca de mejorar o protegerse, sin embargo en la repatriación los migrantes que retornan al lugar de origen no era lo que esperaban, tal es el caso de los Mexicanos provenientes de manera involuntaria de los Estados Unidos de Norteamérica (EU), situación que conlleva un impacto emocional tanto en la persona que lo vive como en quien le brinda los servicios a su regreso al país, razón por la cual es fundamental capacitar al personal de migración, para este fin se presenta el sustento teórico de un programa educativo para servidores públicos y personas relacionadas con la recepción de migrantes a México enfocado en el acompañamiento emocional y el autocuidado, accesible en tiempo y modalidad.

Objetivo

Capacitar a personas y servidores públicos en el acompañamiento durante la recepción de mexicanos de retorno y asegurar el autocuidado emocional de las que reciben mexicanos de retorno en el área de migración.

El retorno y la persona

La repatriación de los mexicanos provenientes de Estados Unidos se incrementó a principio de siglo de "1.7 millones en el 2000 con un descenso a 193 mil casos en 2016" Calva y Alarcón (2018), debido principalmente al endurecimiento de la política migratoria y medidas de fortalecimiento de la frontera de EU. Cabe destacar que las personas que tienen la experiencia de la deportación, son confinadas en prisiones migratorias, condición que manifiestan les

genera estrés, ansiedad e incertidumbre sobre todo al dejar a su familia o patrimonio adquirido, producto de su trabajo; y por otra parte el regreso a México es incierto dependiendo de los años que haya vivido fuera del país, el “estigma de repatriado” lo que puede repercutir en su comportamiento y propiciar desesperanza (Romo-Martínez, et al, 2018).

El personal que recibe al migrante de retorno se enfrenta a situaciones de índole afectivo, lo cual los confronta de manera personal ante la adversidad de manera cotidiana, por lo cual reconocen la necesidad de orientación para brindar mejor servicio y manejar el estrés.

En el encuentro de los servidores -enfermeras, médicos, trabajadores sociales- que dan atención a los grupos migrantes que llegan a nuestro país es importante el significado del encuentro de los dos porque en esa relación se desempeña un papel terapéutico, él de la relación de ayuda.

Esta relación de ayuda es muy necesaria para el acompañamiento con las personas que tienen gran sufrimiento emocional, requiere cubrir un perfil actitudinal y realizar actividades con poco riesgo para la salud mental de ambos; el que la ofrece y el que la recibe o sea el migrante.

Lograr esta relación de ayuda requiere trabajar primero consigo mismo, estar dispuesto a verse sin miedo, y definir lo que se es, así como lo que no se es. Implica el reconocer los atributos propios, para llegar al autoconocimiento ya que esas serán las herramientas más importantes para establecer la relación entre personas lo que lleva a plantearse una interrogante ¿Qué es una persona?

Dar respuesta a esta pregunta establece el primer escalón de una experiencia humana centrada en la persona con quien se tenga contacto. Los sentimientos y las emociones son elementos de la experiencia vivencial, de carácter intersubjetivo; es decir una experiencia compartida entre un "nosotros". La relación de ayuda es este compartir a través del cual conocemos para avanzar hacia un horizonte de sentido.

La experiencia del "nosotros" permitirá comprender al Otro de manera más consciente y empática, sin dejar de ser tú.

La concepción de persona, en el mundo griego hace referencia a la máscara de los personajes en el teatro, de la que se hereda la idea de que las personas son actores de su propia vida en el teatro del mundo; constituidas por la dualidad alma-cuerpo. Para los pensadores cristianos la doble naturaleza de Cristo, la divina y la humana, depositan en la persona la singularidad de un ser único e indivisible. El pensamiento de Descartes y Locke, añadió a estas dos características una tercera de vital importancia: la conciencia de sí mismo que todas las personas tenemos de ser el centro de nuestras decisiones y acciones. (Taylor, 1974) Completando esta idea, el movimiento Romántico destacó la importancia del ámbito pasional y emocional de las personas como parte fundamental de la conciencia de sí y el cuerpo como el lugar donde esta dimensión se expresa y sin la cual toda explicación de la persona estaría incompleta si la olvidamos.

En la formulación contemporánea referida por Kant "la persona es un ser con una dignidad inherente constituida por su razón y sus emociones que moralmente exige no verse como un medio y sí como un fin en sí mismo", (Kant, 2014) es decir, que, dada su capacidad de razonar, de decidir qué es lo bueno; de sentir y expresar sus emociones debe tratarse como igual, sin verse como mercancías o seres infrahumanos.

La persona es entonces una unidad en la que se conjugan razón y emoción elementos que permiten: actuar libremente, tomar decisiones, realizar acciones y trazar un plan de vida. A su vez todos estos elementos constituyen el fundamento de nuestra dignidad pues escoger y llevar a cabo un plan de vida es lo que nos define como personas, de ahí que Ameliè Rorty concluya que la persona es una *“unidad con la que se relaciona la responsabilidad [o dicho de otra manera, la persona es] un locus de responsabilidad por toda una gama de elecciones y acciones.”* (Rorty, 1976)

Nuestra razón y emoción es el fundamento de nuestra dignidad, la que a su vez es la base del respeto hacia todo aquello que se deriva de aquella condición compartida, esto es; nuestras elecciones, decisiones, acciones o creencias. A su vez, estos elementos nos constituyen en un “proyecto” porque, tal como lo expresara el filósofo francés Jean-Paul Sartre, las personas somos un proyecto en constante creación y renovación, en cada momento tenemos la libertad de darle un sentido nuevo, diferente a nuestra vida y volver a comenzar a construir nuestro “proyecto” de vida. (Sartre, 2008) Desde esta perspectiva lo que nos caracteriza como personas es nuestra libertad de darle un sentido a nuestra vida cada vez que lo necesite y, sobre todo, después de un proceso de crisis.

Todos somos un “proyecto” en creación y, al cumplir el deber kantiano de respetar la dignidad de cada uno al vernos como fines y no como medios, contribuimos a la libertad y dignidad de los demás si, por lo menos, no obstruimos ese proyecto y, en el mejor de los casos, lo facilitamos.

En este sentido, cuando hablamos de exigir un trato justo y ético hacia aquellos que se encuentran en una situación de desventaja ya sea legal, económica, física o emocional lo que debemos tomar en cuenta es que, sin importar las diferencias en los planes de vida o en los

aciertos y errores que hayamos cometido, todos debemos pensar en las personas como un "otro igual a mí", es decir, actuar bajo la idea de que las personas son "otros" iguales a mí en capacidades racionales y emocionales y, en ese sentido, tratarlas con el cuidado y la ética con la que me gustaría que me trataran a mí. Esta alternancia confirma el "como yo" "igual que yo".

Lo que nos convierte en personas es la libertad de decidir y actuar, sin ella dejamos de serlo, pero al negarles esta libertad a otros también dejamos de ser personas porque negamos nuestra compartida dignidad, es decir, lo que nos hace humanos.

Este concepto de persona deberá ser aplicado en toda su extensión en la relación de ayuda que establece quien recibe a los migrantes que son repatriados.

Relación de ayuda

Las personas tienen características psicológicas y sociales que favorecen la posibilidad de establecer contacto con otra persona u otras, como "seres de relación".

Las relaciones entre las personas no siempre son de ayuda, para que lo sean es determinante que la actitud de quien brinda la ayuda tenga la intención de mejorar la vida del otro.

En la vida existen una serie de relaciones de ayuda en las que el propósito es favorecer el crecimiento o mejoramiento del otro, en los diferentes ambientes de desempeño como: el personal o el profesional.

Por ejemplo:

La relación que se establece entre padre o madre e hijo (a)

La relación entre algún integrante del Instituto de Migración o personal consular con el migrante

Las relaciones de ayuda son una relación YO -TÚ, ambos participantes tienen la misma jerarquía, aunque cabe aclarar que, en el contexto migratorio, el funcionario del Consulado o Migración está en la condición de ventaja ante la persona repatriada o migrante sin documentos, pero no de desigualdad.

En la relación de ayuda, la persona es vista como un todo integrado (biopsicosocial y espiritual), no se le considera en partes, de tal forma que, al centrar tu atención en la persona, establecerás contacto en un contexto determinado, que influye en el enriquecimiento de la experiencia.

En la relación de ayuda es importante manifestar una actitud sincera, auténtica, positiva, de confianza y respeto de los pensamientos del otro, comunicándole de manera empática y respetando su individualidad, con el propósito de que la interacción le brinde apoyo.

Además una relación de ayuda tiene que cubrir algunos requisitos tales como: ser tangible, permitir la posibilidad de elegir la mejor opción para él (ella), efectiva, se recurre a ella en una crisis, se establece una comunicación clara, sencilla en el nivel Yo-Tú y sobre todo debe tener como resultado un cambio. (Cibanal, 2004).

En la Relación de ayuda existe un compromiso con la situación que se vive y a partir del contacto puede establecerse un vínculo. En el caso de la relación de ayuda con el migrante se desarrolla en un periodo de tiempo breve sin embargo en la medida que fluya la confianza

mutua, y las acciones para resolver su necesidad imperante también se favorecerá la recuperación de la salud emocional y física en la intención de alcanzar la salud integral, lo que implica transformar la experiencia de lo perdido en oportunidad de crecimiento.

Acompañamiento y Autocuidado emocional de las personas que reciben a los migrantes.

El autocuidado de la salud mental es un acto voluntario que se lleva a cabo antes, durante y después del acompañamiento basado en el conocimiento, esta conducta se torna indispensable para la conservación de la salud de las personas que trabajan de manera cotidiana con personas que presentan situaciones de sufrimiento emocional y/o físico, para que puedan tomar las medidas precautorias necesarias para la conservación de la salud personal, cuando realizan acompañamiento a las personas repatriadas.

En el acompañamiento que se realiza a las personas repatriadas, seguramente hay historias de vida muy dolorosas para el protagonista pero también para quien brinda el acompañamiento, que impactaran su vida emocional y su salud mental entendiendo que como propone la OMS (2016:

“La salud mental no es sólo la ausencia de trastornos mentales. Se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (WHO, 2016).

Está relacionada con la promoción del bienestar, la prevención de trastornos mentales y el tratamiento y rehabilitación de las personas afectadas por dichos trastornos (WHO, 2016).

Con base en esa definición se proponen actividades para el autocuidado de quien realiza el acompañamiento.

El autocuidado es responsabilidad de la persona, incluye las actividades que se realizan de manera intencionada, basadas en el conocimiento que tiene como finalidad mantener la salud y el bienestar de las personas y prevenir alteraciones en la salud.

El autocuidado se orienta hacia la realización prácticas salutogénicas ejerciendo el control de algunos determinantes de la salud como pueden ser: la alimentación, la expresión de tus sentimientos y emociones, el manejo del estrés, reconocimiento de las herramientas que tienes disponibles para manejar situaciones difíciles, capacidad de identificar en entono personal situaciones que generen distrés y proponer soluciones para disminuirlo; que maneja habilidades de resiliencia, entendida como “resistencia al sufrimiento” e incluye las habilidades que posee la persona para salir adelante después de vivir situaciones adversas, con el daño psicológico reparado (Cyrulnik, 2003).

Un buen nivel de autoestima, un entorno laboral saludable, utilizar tus redes sociales de apoyo (amigos, familia) cuando tiene problemas en los que se sienta rebasado.

Es importante saber que la salud mental y la física están en estrecha relación, si una de ellas se afecta, en ambas habrá consecuencias, ya que el ser humano es una unidad.

Salud mental de poblaciones migrantes

Muchos migrantes experimentan trauma en la forma de violencia, crimen, daño físico, despojo económico, separación o destrucción familiar y de sus comunidades. Por lo que se espera que tengan una alta prevalencia de afectación a la salud mental.

La migración es un fenómeno que implica separación, algún grado de duelo, y los retos de la adaptación a un nuevo ambiente social y cultural, el conjunto de estos provoca una situación de estrés o "estrés del emigrante" que facilita la aparición de problemas de salud mental.

Otros factores que predisponen a una mala salud mental de esta población son las condiciones de marginación y estatus de minoría, desventajas socioeconómicas, deficiente estado de salud y pérdida de redes sociales de apoyo, así como incompatibilidad con la cultura receptora. Especialmente aquellos que son ilegales se enfrentan al temor de ser descubiertos por lo que no cuentan con acceso directo a apoyo de servicios de salud.

Para el cuidado de la salud mental ya sea la propia o la de otros se toman en cuenta factores que actúan como protectores y otros que representan un riesgo para la salud, con fines didácticos se han considerado tres grandes grupos:

Biológicos

Riesgo: cualquier enfermedad pre existente, predisposición genética debido a antecedentes familiares.

Protectores: acceso a los servicios de salud, adecuado estado de salud, desarrollo adecuado durante la infancia.

Psicológicos

Riesgo: problemas de adaptación, inteligencia emocional, abuso sexual, discriminación, temperamento de difícil manejo.

Protectores: habilidad para aprender de las experiencias, buena autoestima, habilidades para relacionarse socialmente.

Sociales

Familiares

Riesgo: divorcio, conflictos familiares, dinámica familiar, ausencia de figuras familiares.

Protectores: apego y cercanía a familia,

Escolar y/o trabajo

Riesgo: pobre desempeño laboral, poco compromiso, falta de competencia.

Protectores: oportunidades derivadas del buen desempeño.

Comunitarias

Riesgo: desorganización, discriminación, violencia, conflicto y migración, pobreza, efectos de la urbanización.

Protectores: apego a la comunidad, experiencias culturales positivas, modelos familiares ideales, presencia de las redes de apoyo Institucionales

Considerando lo anterior se pueden instrumentar propuestas que se basen en un diagnóstico para fortalecer los factores protectores o disminuir el impacto de los factores identificados como de riesgo en un grupo poblacional determinado, para lo cual se utilizaran estrategias educativas que promuevan los cambios hacia la realización de conductas salutogénicas.

Acciones para el cuidado emocional

Las acciones dirigidas para la prevención o tratamiento de problemas de salud mental requieren un manejo integral que tome en cuenta necesidades de protección específica, así como de tratamiento a través de farmacoterapia y psicoterapia, en el caso de tratamiento se requiere de rehabilitación psicosocial.

Dichas acciones incluyen el mejoramiento de las aptitudes personales y las capacidades del entorno comunitario, se enfocan en elevar la competencia social de cada individuo, reducción de la discriminación y estigma, proveer soporte familiar y social (que contempla necesidades de vivienda, empleo, redes sociales, esparcimiento).

Estas estrategias educativas de difusión, basadas en la tecnología facilitaran el acceso de las personas a la información para el autocuidado de su salud mental y el acompañamiento de quienes tienen sufrimiento emocional.

Un programa con estos objetivos debería considerar aspectos como el desarrollo de una actitud empática, el reconocimiento y expresión saludable de los sentimientos y emociones, el reconocimiento de las etapas de duelo y las acciones pertinentes para favorecer el avance en

éstas para concluirlo, la realización de los primeros auxilios psicológicos que permitan al migrante recuperar su percepción de control de las situaciones que vive y darse cuenta de las opciones que tiene para recobrar su vida y su felicidad.

Métodos

Desarrollo de un curso autogestivo, programado para 20 hrs, duración 4 semanas máximo.

Organización: 3 Unidades que contiene los fundamentos –ya mencionados- de la relación de ayuda brindada por los profesionales que reciben a las personas repatriadas a México de los EU.

Conclusiones

La primera generación del curso se constituyó por 350 personas quienes brindaban servicio a migrantes de retorno y que solicitaron cursar el programa educativo.

Durante el estudio realizaron las actividades de aprendizaje

Al término del curso realizaron la evaluación del aprendizaje y la encuesta de satisfacción para obtener la constancia.

Los 350 participantes cursaron el programa en tiempo y acorde a las actividades planteadas, se mostraron interesados por los contenidos y a partir de las evaluaciones realizaron sugerencias.

Referencias

- Calva, S. y Alarcón A. (2018) Migrantes Mexicanos deportados y sus planes para reingresar a Estados Unidos al inicio del gobierno de Donald Trump. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales UNAM*. Nueva Época, Año LXIII, num 233, mayo-agosto p. 43-68
- Romo-Martínez, Salcedo-Rodríguez, Fomina, Sandoval-Aguilar, Zumaya, Reyes, Díaz-Ramírez y Jiménez Mendoza (2018) Prevalencia de Desesperanza y factores sociodemográficos de migrantes mexicano repatriados. *Enfermería Universitaria*. México. Vol.15, No 1.
- Cfr. Taylor, C., (1994) *Fuentes del Yo*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Cfr. Kant, I. (2014) *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Madrid, Alianza Editorial.
- Rorty, A., *The Identities of Persons*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 1976, p. 309.
- Cfr. Sartre, J. P., *El existencialismo es un humanismo*, Madrid, Espasa-Calpe, 2008.
- Cibanal, J. L. (2004). *Técnicas de Comunicación y Relación de Ayuda en Ciencias de la Salud*. Madrid, España: Elsevier.
- Cyrulnik, B. (2003). *Los Patitos Feos*. Barcelona, España: Gedisa.

Proyecto: Desarrollo de la comunicación asertiva mediante el aprendizaje cooperativo para mejorar la convivencia escolar

Joselin García Guzmán

Universidad Veracruzana

Resumen

El presente trabajo describe las primeras fases de un proyecto de intervención en gestión del aprendizaje que se llevara a cabo en una telesecundaria, el objetivo principal de este proyecto es desarrollar la comunicación asertiva mediante el Aprendizaje Cooperativo, la importancia de este proyecto radica, en la necesidad de crear un ambiente adecuado en el aula en donde los alumnos tengan confianza con sus compañeros y docentes, puedan resolver con éxito los conflictos, expre-

sar sus opiniones y comentarios de manera adecuada. Se considera relevante la intervención en la institución con un taller de comunicación asertiva, pues éste impactaría en la transformación positiva de los alumnos, así como mejorar la relación y convivencia entre compañeros de clase.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo, Comunicación Asertiva, Convivencia Escolar.

Introducción

La comunicación es una habilidad muy importante, esta es esencial en cualquier campo de la interacción humana, la comunicación no solo se desarrolla a nivel interpersonal, sino también en el acto educativo, a veces nos encontramos con dificultades a la hora de comunicarnos, tanto en el aula como en nuestra vida cotidiana.

El presente trabajo de intervención se realiza en una Telesecundaria ubicada en la colonia Santa Emilia de la ciudad de Poza Rica de Hidalgo Veracruz, después de un proceso de investigación y observación dentro de la institución y en particular con el grupo de 2 "A", los datos recabados del grupo nos presentan problemas relacionados con la comunicación y convivencia escolar, como lo son la falta de socialización entre compañeros, lenguaje ofensivo, agresiones de manera verbal, alumnos agresivos y alumnos pasivos.

La falta de asertividad, genera en el aula un clima desagradable, y una mala convivencia escolar, de acuerdo a los resultados obtenidos se formula la siguiente pregunta ¿Cómo desarrollar la comunicación asertiva a partir del aprendizaje cooperativo para la mejora de la convivencia escolar?

El objetivo general es implementar una estrategia de intervención fundamentada en el Aprendizaje Cooperativo que permita desarrollar la comunicación asertiva para la mejora de la convivencia escolar.

Para atender esta problemática se propone el Aprendizaje Cooperativo entendido como "El uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación. Para lograr esta meta, se requiere planeación, habilidades y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo". (Johnson & Johnson, 1991)

Las consecuencias que trae la falta de comunicación en el proceso áulico, repercute directamente en todas las asignaturas, por lo tanto es primordial darle solución a esta necesidad para avanzar en la sana convivencia de los estudiantes, teniendo en cuenta que se cuenta con los recursos tanto materiales como humanos, necesarios para la solución de la problemática, por lo tanto no existen barreras que impidan que se realice satisfactoriamente.

La importancia de este proyecto radica, entonces, en la necesidad de crear un ambiente adecuado en el aula en donde los alumnos tengan confianza con sus compañeros y docentes, puedan resolver con éxito los conflictos y comunicarse con sinceridad, tanto para expresar sus opiniones como para exponer sus inseguridades y comentarios.

La relevancia de generar un proyecto de intervención en la institución enfocado a la comunicación asertiva radica en el impacto que éste tendría en la transformación positiva de los alumnos, así como mejorar la relación y convivencia entre compañeros de clase.

La temática de comunicación asertiva en el aula no se ha trabajado, existe en formación cívica y ética un módulo en donde se habla de resolución de conflictos pero la materia no es vista de manera recurrente, se da más peso a español y matemáticas.

Desarrollo

La Asertividad "Es la habilidad de exponer en un momento determinado (personal o social), de manera apropiada y directa, creencias y sensaciones tanto positivas como negativas. (Carrobles, 1979).

La persona que se comunica asertivamente expresa con claridad lo que piensa, siente o necesita, teniendo en cuenta los derechos, sentimientos y valores de sus interlocutores.

En palabras de Ortega (1997), "...en el centro educativo, la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder".

La comunicación asertiva representa un factor decisivo para la convivencia social entre los seres humanos, en las instituciones escolares implica múltiples interacciones que abarcan la transmisión de ideas, opiniones e inquietudes; por lo que juega un papel muy importante para el establecimiento de una convivencia escolar sana y abierta para propiciar un proceso dialógico permanente entre alumnos, docentes y directivos.

La metodología a utilizar en este proyecto de intervención es la investigación-acción, desde esta metodología se plantean cinco fases para gestionar aprendizajes en el aula:

La primera es el diseño del proyecto de intervención que crea las condiciones para intervenir, aquí se realiza el primer acercamiento a la institución educativa y el diagnóstico. La segunda es la planeación, donde se diseña y se formulan los objetivos del plan de mejora a realizar. La tercera es la Implementación y acción, que permite el proceso de intervención desarrollando mecanismos de seguimiento, revisión y evaluación de los aprendizajes esperados. La cuarta es la evaluación de la intervención en general, la cual permite valorar íntegramente todo el proceso de intervención y la última fase es la culturización y difusión que permite incorporar y compartir toda la dinámica organizativa de los procesos establecidos, en donde además se puede socializar el proyecto para fortalecer la intervención. (Pérez L, 2016)

Desarrollo y resultados

En la primera fase del proyecto de intervención, se crearon las condiciones para intervenir, aquí se inició con un primer acercamiento a la institución educativa, conformadas las fechas, se realizó una entrevista al director, donde se trabajó con una guía de entrevista para conocer aspectos del contexto interno tales como son: datos generales de la institución, visión, infraestructura, equipamiento, normas, plantilla docente, matrícula, clima de la institución así como la forma de organización del trabajo escolar.

Se conformó el contexto interno de la institución y del salón a intervenir, se prosiguió con una búsqueda de información para documentarse sobre el contexto externo, investigar sobre los planes y programas desde los cuales se apoya el modelo de telesecundarias en México, así como el panorama y políticas regionales, nacionales e internacionales desde las cuales se apoya la educación básica.

Para la detección de necesidades, se realizó un primer acercamiento con el grupo a intervenir, se plantearon los tiempos y negociación con el director y la maestra de grupo, se realizó la recuperación de la información del grupo por medio de la observación, se elaboró una guía de observación que consto de 15 categorías de análisis las cuales fueron: Ambiente en aula, planeación, temáticas desarrolladas, metodología de enseñanza, metodología de aprendizaje, participación de estudiantes, problemáticas o necesidades, áreas de oportunidad detectadas, recursos del aula, recursos utilizados en clase, formas de evaluación, tareas, interés y motivación de los estudiantes, interés y motivación del profesor y los eventos significativos en clase.

Para culminar con esta fase se realizó un diagnóstico a partir de la necesidad detectada, aplicando tres instrumentos los cuales son: Cuestionario de asertividad, Cuestionario de tipos de comportamiento y una ficha biográfica.

El cuestionario de asertividad se conformó de 10 preguntas las cuales recuperaron aspectos de interacción de los alumnos, así como si son asertivos o no asertivos, los resultados nos arrojan que durante una conversación los alumnos no se dan cuenta de sus propias debilidades, además de que les cuesta ver sus fortalezas, a la hora de comunicarse con sus demás compañeros tienen una tendencia a culpar a los demás por sus errores, defienden sus opiniones al hablar con otras personas, pero siempre de manera agresiva, hiriendo los sentimientos y la susceptibilidad de la otra persona. Tienen en mente que el trabajo en equipo no les permite realizar mejor sus tareas escolares, no se apoyan entre compañeros, el trato que se dan se vuelve irrespetuoso ya que no respetan las opiniones de sus demás compañeros, lo que da como resultado una conducta no asertiva.

La ficha biográfica recupero aspectos personales de los alumnos, tales como edad, dirección, número de integrantes de la familia, aspectos que recuperaron datos de la dinámica familiar, dando como resultado que los alumnos oscilan entre las edades de 12 a 14 años, tienen familias conformadas por 4 a 6 integrantes, los padres de familia se dedican al trabajo en el comercio informal, viven en un ambiente que nos les permite desenvolverse de la manera adecuada ya que los padres trabajan prácticamente todo el día, los problemas familiares los resuelven a base de gritos, todos manifiestan una mala comunicación con los integrantes de su familia, la comunicación se ve afectada por los distintos factores familiares, tanto de los padres hacia los hijos como de los hijos hacia los padres.

El Cuestionario de estilos de comportamiento se conformó por 13 preguntas las cuales recuperaron características de los diferentes tipos de comportamiento, ya sea asertivo, pasivo, o agresivo, los resultados arrojan el 66% de los alumnos son agresivos, 33% pasivos y 3% asertivos, lo cual fundamenta las observaciones en aula, además de que les cuesta mucho trabajar en equipo, aceptar las opiniones de las demás personas, tienen una convivencia que no es sana en su contexto familiar, lo que se ve reflejado en su comportamiento en el aula.

A partir de lo anterior, es pertinente utilizar la estrategia de aprendizaje cooperativo ya que esta permitirá la interacción de los alumnos cara a cara, además de trabajar las habilidades sociales y de convivencia escolar.

Para la fase de planeación se creó un curso- taller, la metodología es el aprendizaje cooperativo, la estructura del taller es de sesiones cooperativas, dentro de cada sesión se manejan cuatro momentos, el primero que hace una activación de conocimientos previos acerca del tema, con una duración de 10 minutos, el segundo momento en donde se hace una presentación de los contenidos, con una duración de 20 minutos, el tercer momento en

donde se hace el procesamiento de la nueva información, con una duración de 20 minutos, y el último momento que hace una recapitulación y cierre de la sesión cooperativa, en las actividades de cada sesión los alumnos se agruparan por equipos base, esporádicos y de expertos, dentro de cada sesión se incluye el video digital y algunos recursos multimedia que permitan captar la atención de los alumnos.

Se planean tres unidades didácticas que estarán divididas en 14 sesiones, cada unidad tendrá como actividad de evaluación una dramatización, esta se calificará con una rúbrica, para realizar la evaluación total de la intervención se realizará la sumativa de cada unidad obteniendo una calificación por alumno.

Los temas a considerar dentro la estrategia de intervención son los siguientes:

UNIDAD 1. COMUNICACIÓN

- La comunicación (Emisor, Receptor, respuesta, contexto, código, canal y retroalimentación)
- Elementos básicos de la comunicación
- Lenguaje Corporal, verbal y lenguaje no verbal
- Cómo lograr una buena comunicación
- Barreras de la comunicación

UNIDAD 2 ASERTIVIDAD

- ¿Qué es la asertividad?
- Tipos de comportamiento (pasivo, agresivo, asertivo)
- Principios básicos de la asertividad
- Derechos asertivos
- Saber Escuchar
- Reglas para saber Escuchar
- Comunicación Asertiva

UNIDAD 3. TÉCNICA DE LOS 4 PASOS

- Observa y comunica los hechos sin juzgar
- Mis sentimientos
- Encuentra tu necesidad no satisfecha
- Haz una petición activa y concreta
- La comunicación asertiva y la incorporación de la técnica de los 4 pasos a mi vida cotidiana.

Conclusiones

El aprendizaje cooperativo se utiliza con el propósito de que los alumnos aprovechen al máximo la interacción, además de fomentar las habilidades sociales, entre ellas la comunicación asertiva, con la finalidad de mejorar la convivencia escolar dentro del aula, así el aprender a trabajar cooperativamente permitirá que tengan un mejor manejo de sus relaciones sociales, pero al mismo tiempo que entiendan mejor los contenidos escolares.

Trabajar asertividad con los alumnos favorece la gestión del aprendizaje, al mismo tiempo el tener una buena convivencia escolar ayuda a mejorar el rendimiento académico, esto funge como un elemento favorecedor para una incidencia positiva en el aprendizaje.

Referencias

- Carrobes Costa Del Sur, B. (1979). *La práctica en la terapia de la conducta: teoría y métodos de aplicación para la práctica clínica*. Madrid: Pablo del Río.
- Jonson, D. Y Jonson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights, Allyn and Bacon.
- Ortega, R. (1997). "El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación*, 313, 143- 158.
- Pérez, L. I. S. M., Villanueva, R. H., Vences, M. P., & Casanova, E. M. M. (2016). La metodología APRA una alternativa para intervenir en contextos educativos vulnerables. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.

Diario de hallazgo. Herramienta para uso objetivo de la subjetividad

Mario Orozco Guzmán¹¹, David Pavón Cuéllar,
Flor de María Gamboa Solís y Karla Ileana Caballero Vallejo

Facultad de Psicología
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen

Lo real nos toma siempre por sorpresa. Eso lo hace homólogo del inconsciente. Logra que el sujeto sienta asombro y desconcierto cuando algo, que sale del campo de su comprensión, ocurre. Los diarios generan una relación imaginaria con un interlocutor; siempre se escribe para otro, para establecer el diálogo con otro. Cuando el diario es leído y deja escapar algo de lo real, el efecto inmediato es de asombro, de sorpresa. El sujeto tiene la sensación de haber descubierto *algo*, y en

¹¹ Correspondencia: orguzmo@yahoo.com.mx

ese algo, haber descubierto algo de él mismo. El diario de hallazgo es una herramienta que se propone inscribir, adjuntar, el archivo de la subjetividad en el proceso investigativo. Ese diario es acopio de saber, de un saber alimentado de la experiencia. Su apuesta es la de exponer algo del campo subjetivo en tanto parece venir a responder “que ciertas cosas permanezcan en suspenso” como lo formula Lacan. Que algo en su deseo no sea dicho. No es gratuito que generalmente el diario se inicie en la época más expuesta a las variaciones y a las mutaciones del sujeto y su mundo subjetivo. La conectividad que se desarrolla entre subjetividad y objetividad para el caso del diario de hallazgo no procede deliberadamente. Proviene de lo inopinado, del asombro. Es pues una herramienta para pensar de nuevas maneras la realidad. En el proceso de investigación resulta favorable como herramienta para re-repensar, generar, crear y aproximarse a las formas de subjetividad desde el asombro de las formas discursivas y plantear-se nuevas hipótesis. Lo que permite el diario de hallazgo, es que el quehacer investigativo se entregue a una suerte de piruetas sin por ello perder la realidad. Deviene como una posición que permite pensar el problema de investigación desde otro lugar, el problema de investigación y los aspectos que se desprenden o derivan del mismo. Es una herramienta de trabajo que lleva a pensar la subjetividad como interrogada, problematizada, cuestionada a nivel de su síntoma. En el campo educativo por ejemplo, demanda de nuevas maneras para comprender los fenómenos que competen a las subjetividades de los actores educativos en los múltiples, diversos y multi-situados territorios de la investigación.

Palabras Clave: Diario de hallazgo, Subjetividad, Investigación.

Del lugar en la investigación

En el territorio de las metodologías de la investigación en el campo de la psicología, dos elementos se hacen necesarios como una manera de legitimar los conocimientos que ahí tienen lugar; por un lado, un objeto de conocimiento que sea empíricamente construido; por

otro, el seguimiento de un método que siga la lógica del método tradicionalmente denominado científico que de evidencia de los instrumentos y técnicas que hicieron posible "generar un saber" en torno al objeto de estudio.

Así, ese objeto deberá, como si se pudiera manipular a sí mismo, "construirse" de la misma manera como se construyen los instrumentos, los test y todos los instrumentos en las metodologías, desde una serie de premisas que parten de lo evidente. Esta lógica sufre una suerte de engaño toda vez que esa construcción del "objeto de conocimiento" premeditadamente está destinado a no ser comprendido ni descubierto, ni entendida la estructura de su presencia o aparición en el territorio del saber, sino simplemente investido en la categoría de lo descriptivo toda vez que su simple construcción ya marcó la respuesta que se ha obtener. Es un circuito que debe recorrerse sobre la línea de la objetividad, la neutralidad y la universalidad, toda vez que quiera ser denominada científica.

La psicología será científica en la medida que su trabajo de "investigación" se ligué a las lógicas de investigación que marcan las convencionalidades que se marcan desde las academias, las que establecen cómo, qué, desde dónde, en qué lógicas, bajo cuáles argumentos y procesos han de gestarse los conocimientos y el conocimiento en la ciencia. Diversas son las discusiones sobre la psicología "científica" dominante y su papel en la realidad como un brazo del Estado que, fijado al cuerpo de las políticas sociales de salud y educación, estrangula y sofoca la diferencia y la singularidad de cada sujeto. Asimismo, aquéllas discusiones en las que ponen en juicio las construcciones ideológicas que son las que dan lugar a los discursos del "saber científico" y califican como científicos a quienes sean sus portadores. Foucault plantea que son los profesores, propiamente los profesores universitarios, el producto más llamativo de la clase media o pequeña burguesía del siglo XIX, al tomar la representación de los intereses e ideologías de la alta burguesía y del Estado Moderno; es decir la represen-

tación moderna y "científica" del Poder. Por ello, el proceso inventivo y productivo, "de creación y transformación permanente" (Giraldo, 2006, p. 56), que es co-extensivo al poder y susceptible de ser gestionado por todos los sujetos que ocupan posiciones de *subalternidad*, desde las que es necesario enunciar la subjetividad, se torna prácticamente imposible.

No es de sorprenderse entonces la poca motivación que pueden sentir los y las estudiantes cuando se ven inmersos en las asignaturas de metodología, mucho más desilusionante es la metodología del campo denominado cualitativo, pues en un primer momento habría que cuestionar y lo que hay que cuestionar es eso llamado realidad, para desde ese cuestionamiento generar una especie de rasgadura a la verdad desde la cual situarse en otras preguntas. Pero la pregunta es precisamente a lo que no se puede acceder, a lo que no se desea acceder, porque el sistema solo ha generado toda suerte de fantasías frente a la *pregunta*, pues la escuela "pregunta para contestar" pero ese "contestar, no es otra cosa que "responder desde lo que otros ya han dicho"; el territorio de lo "científico" es sólo un camino que ha de recorrerse a la luz y el sentido de lo que el "poder de la palabra de los otros ha establecido". Así la metodología se convierte en método, en "un saber hacer", como si fuera una técnica. El sujeto se ve privado entonces de acceder a un "saber" sustituido por un "saber hacer", por el "saber hacer ciencia"

Es por ello que el resumen abre con la frase: "Lo real nos toma por sorpresa siempre. Eso lo hace homólogo del inconsciente". La investigación es posible siempre y cuando el objeto de conocimiento se encuentre en la "sorpresa" en lo que "sorprende y sorprenda" al sujeto. Es la sorpresa la que hará devenir la pregunta y las preguntas, la necesidad de comprender eso que resulta diferente, como el lapsus. Lapsus es raptus, irrupción y captura, del inconsciente. Por un momento, hasta por un instante, el sujeto de la consciencia se ve hundido, ante la brusca emergencia de algo que lo desconcierta, que desconcierta su saber. Se abre paso abrupto-

tamente una palabra en lugar de otra, un acto que asombra por su impertinencia, un acto que parece inmotivado, un estribillo que se impone, una palabra o frase que asedia, un olvido inoportuno. En la experiencia analítica todavía hay sitio para el desconcierto. Los sujetos pueden testimoniar este desconcierto. No puede reconocerse en lo que han dicho o no pueden reconocer lo que han dicho como algo propio. Pueden hasta inculpar al analista por eso que surge inopinadamente. El Otro, el analista, los habría empujado a decir eso. Ante las emergencias del inconsciente resultamos ser extraños para nosotros mismos. El empuje a la palabra extraña se finca en ese Otro que en principio abrió el intervalo no para decir todo, sino para decir simple y llanamente “tonterías”.

El diario de hallazgo pretende hacerle un lugar a la subjetividad, a las sorpresas que sacuden al yo de la presunta armonía imaginaria, en el proceso investigativo. A diferencia del diario biográfico no documenta la manera en que el yo se coordina con el mundo, coordina sus relaciones con los otros en el mundo. Documenta lo que adviene como acontecimiento que abre en el yo la grieta del desconocimiento. Pero se inscribe, no obstante, en algo que el sujeto se propone atestiguar de lo que le ocurre a su yo. Por eso no podemos dejar de señalar un poco cierta ruta histórica de las escrituras autobiográficas, de los diarios íntimos que denotan esta definición que de la escritura propone Lacan: “huella donde se lee un efecto de lenguaje. Es lo que ocurre cuando garabatean algo” (2001, p. 147).

Cuando un sujeto se pone a hacer garabatos deja huellas de lenguaje. Los diarios son ejercicios de garabatos donde se trazan momentos de existencia, de sacudimientos del yo.

Del momento de la búsqueda al momento del encuentro

Lacan se deslinda de la posición de investigador, separando el momento de la búsqueda del momento del encuentro. San Agustín (2012) cuenta en sus *Confesiones* sus búsquedas y encuentros con el pecado. Pecaba pese a ser educado mediante el supuesto “sistema” (p. 14) de los azotes. Dios es su destinatario, destina su palabra a este Dios revestido de atributos ideales y narcisistas de la alteridad absoluta: “Sumo, óptimo, poderosísimo, omnipotentísimo, misericordiosísimo, y justísimo; secretísimo y presentísimo, hermosísimo y fortísimo, estable e incomprensible, inmutable, mudando todas cosas; nunca nuevo y nunca viejo” (p. 5). El cual, al dirigirle su palabra elocuente y desgarrada, le conducirá no sólo la profundidad del ser sino a una experiencia de trascendencia. Hará de su infancia un territorio para pensar y revelar el mal en él.

Para Rousseau (1996) sus *Confesiones* es emprender una empresa que carece de referentes ejemplares, pues se trata de “mostrar a un hombre en su verdadera naturaleza” (p.3). Su autobiografía patentiza su singularidad. No deja de invocar la presencia del Ser Eterno para revelar su interior ante la “innumerable muchedumbre de mis semejantes” (p.5). Escritura como vía de plasmación de interioridad. Diario e interioridad parecen ir de la mano. A tal grado que anuncia algo que subraya Philippe Lejeune, entrevistado por Michel Delon (2007) cuando señala que en los textos autobiográficos se encuentra “no sólo la fuerza de la literatura. La autobiografía tiene otros recursos, en particular la palabra de testimonio, el compromiso de la persona que habla” (p.9). Finalmente se destaca el compromiso con la verdad que hace que Rousseau manifieste “la mezcla de sensualidad” (p.9) en el dolor experimentado al recibir los castigos de manos de la señorita Lambercier.

Admite ese goce emanado de una autoridad por quien sentía el “el afecto de una madre”. Delata su goce de “amante rendido” (p. 11) teniendo que suplicar perdón ante una “amante imperiosa” (p.11). La autobiografía vehiculiza lo que podría causar sensaciones de vergüenza y ridículo. Antesala importante de lo que planteara Freud en su método psicoanalítico que demanda hablar precisamente de todo lo que provocaría los malestares de los diques anímicos: pudor, dolor, asco. Malestares que pueden ser también envites de goce.

Marco Aurelio (2000), emperador romano, escribe *eis heautón*, para sí mismo, más que una autobiografía. Nos topamos con un examen de consciencia acucioso, pero sobre todo franco. Informa de mucho de lo que gravita en su conversatorio consigo mismo. Lo consigna en apuntes personales, en sus reflexiones volcadas en sentencias y consejos. Comienza testimoniando sus deudas en materia de formación ética: “De mi abuelo Vero la bondad y la ecuanimidad... De mi madre, la piedad, la liberalidad y la abstención no sólo de ejecutar acción mala sino también de pensarla” (p.27). En esos reconocimientos de deudas, a la sinceridad se agregan los ideales estoicos encarnados en personajes de enorme influencia: “De Máximo, el señorío de sí mismo, sin dejarse arrastrar por las pasiones... De mi padre, la mansedumbre, pero también la firmeza inalterable en las resoluciones tomadas con madurez...el arte de bastarse a sí mismo” (p.31). Autarquía, sobriedad, *carpe diem*, fraternidad universal, conceptos que van desfilando por una escritura que es un expediente del “examen interior” (p. 47).

Montaigne hace sus propias revelaciones. Entiende que lo que hace humano al hombre y tener enlaces con otros hombres es la palabra. Advierte al lector que se encuentra ante un texto que no está hecho para glorificarse. Se presenta sin mayores miramientos: “Quiero mostrarme en mi manera de ser sencilla, natural y ordinaria, sin contención ni artificio, porque es a mí mismo a quien pinto...Así, lector, yo mismo soy el asunto de mi libro” (p.3). De manera que

pintándose a sí mismo este gran viajero pinta tanto el alma y sus pasiones como poder de la imaginación que lo lleva a identificarse con el otro de una manera orgánicamente entrañable, orgánicamente histérica:

La vista de las angustias del prójimo materialmente me angustia, y con frecuencia usurpo las sensaciones de un tercero. El oír una tos continua irrita mis pulmones y mi garganta. Me desagrada más visitar a los enfermos cuya salud deseo, que aquellos cuyo estado no me interesa. En fin, me apodero del mal que veo y lo guardo dentro. No me extraña que la sola imaginación produzca las fiebres y la muerte de los que intentan contenerla (p. 43).

El responsable de hacer una reseña preliminar de este texto como encarnadura del yo de Montaigne, Ezequiel Martínez Estrada, traza por su cuenta un mensaje de enorme resonancia para el pensamiento lacaniano y de enorme sentido para la propuesta del diario de hallazgo. Dice de Montaigne: "Sabe además que siempre se encuentra otra cosa de lo que se busca, aunque sea a su vez realmente importante" (p. LIV). Es justamente lo que Lacan (2013) expone al deslindar el dominio de la posición investigativa asentada en la búsqueda de aquella que concurre en el dominio del encuentro.

El *Discurso del Método* representa para Descartes (1999) una oportunidad de confesión propia, de revelación personal pues se plantea no tanto "enseñar el método que debe seguir cada uno para conducir bien su razón, sino solamente hacer ver de qué forma he tratado de conducir la mía" (p. 5). Particularmente discurrirá sobre la manera en que fue desarrollando su formación. Inevitable el costado autobiográfico mientras expone su "deseo extremado de aprender a distinguir lo verdadero de lo falso, para ver claramente en mis acciones y marchar con seguridad en esta vida" (p. 10). Así como se establece un conjunto lógico preceptos también se impone una "moral provisional" (p. 19) que desemboca para Descartes en un

compromiso “cultivar mi razón y avanzar cuanto más pudiera en el conocimiento de la verdad, siguiendo el método que me había prescrito” (p.23). El compromiso con el discernimiento de la verdad, incluso partiendo de que todo pudiera ser falso de entrada, es fundamental en este planteamiento cartesiano que se despliega por los márgenes de la autobiografía. El yo pensante, el yo que piensa todas las falsedades, que puede equivocarse y engañarse, marca el surco de la verdad, el surco de su existencia como algo verdadero.

El legado de Michel Leiris, como lo señala Armel (2007), se inscribe en dos ámbitos que tienen puntos de encuentro: “la investigación etnográfica y la empresa literaria autobiográfica” (p. 84). Su práctica etnográfica en África, por la misión Dakar-Djibouti entre 1931 y 1933, se salpica de conflictos personales. Doble confrontación del investigador: con sus dudas y dificultades personales y con la realidad de la población estudiada. Sus relatos entreveran datos de dicha población, eventos contemporáneos en Europa, sueños y recuerdos propios. Todo esto se registra en sus fichas de trabajo: “él ha llevado la etnografía en un sentido donde no estaba previsto que fuera: la búsqueda de la objetividad a través de la más grande subjetividad” (Armel, 2007, p. 85). En este sentido, la subjetividad no es un estorbo en la procuración de la objetividad. Más bien parece auspiciarla. Esa es la apuesta de lo que hemos designado diario de hallazgo.

Para Freud la “más grande subjetividad”, la de sus propios sueños y reminiscencias, abren el camino para entender la objetividad de la construcción del sueño y, por tanto, la estructura compleja del deseo humano. Las cartas a Fliess son una especie de diario de trabajo donde se va reportando una serie de enigmas que surgen en esta observación que Freud hace de sus sueños y de los síntomas de sus pacientes. Entre sus sueños y los síntomas de los otros, descubre una especie de homología funcional. No hay correspondencia que no implique algo de discurso autobiográfico, de insistente cuestionamiento propio como se observa en Freud.

Pero también no hay diario que no sea de interlocución con otro, de apelación e invocación de otro. Como lo demuestra el Diario de Ana Frank (2001), donde la alteridad tiene su indispensable presencia pues la escritora se confiesa, confiesa sus inquietudes a ese otro imaginario llamado Kitty.

No es cualquier alter ego este que surge del desdoblamiento imaginario. A Kitty se le representa como un ideal narcisista de alguien a quien “no le falta nunca la paciencia” (p. 50) en un momento social y personal cargado de intolerancias. Se dirige Ana a este otro ideal también para pedirle consideración en una situación desaforada: “No me juzgues” (p. 50). Demanda de suspensión de juicio que es correlativa a la experiencia analítica. Y que igualmente uno explicita para quienes se atreven a emprender su diario de hallazgo.

El mito envuelto en ciertos descubrimientos científicos da cuenta de esta participación de la más grande subjetividad en la conquista de la objetividad deslumbrante. Se inmiscuye el elemento sorpresa. Es lo que se dice de la manera en que August Kekulé, químico alemán, logró dar con la estructura del benceno. Además del elemento sorpresa o pautándolo se señala la relevancia de la revelación del sueño. Kekulé, según lo reporta Devereux (1983), habría discernido la concepción del anillo del benceno en virtud de una experiencia onírica.

El sueño como respuesta a un enigma, a una cuestión irresuelta, es algo que Freud (1899-1900) no dejó de señalar cuando de entrada en su Interpretación de los sueños enfatiza: “Que el sueño es capaz de retomar los trabajos intelectuales del día y llegar a una solución no alcanzada en este, que puede resolver dudas y problemas y, en poetas y compositores, constituir la fuente de nuevas inspiraciones parece indiscutible”(p. 88). Nada más inspirador y subjetivo que un sueño para posibilitar la respuesta objetiva al suspenso de una duda o problema en la investigación científica. Nada más sorprendentemente revelador. Según el orden

mítico del descubrimiento científico, Kekulé habría soñado con una serpiente mordiéndose la cola: "Al despertar intelectualizó este sueño simbólico intuitivo y así tuvo el esquema del anillo benceno. Si se encargara a cierto número de poetas que escribieran un poema acerca del anillo de benceno, algunos de ellos –debido a la prevalencia histórico cultural de este símbolo –y sin haber oído nunca hablar de Kekulé ni de su sueño- utilizarían la ‘imagen poética’ de la serpiente que se muerde la cola para describir el anillo de benceno" (Devereux, p. 44). No es seguro que eso ocurriera.

Depende del poeta y de quién haga el encargo. No tendría que ser así. No necesariamente habría una correspondencia biunívoca entre anillo de benceno y serpiente que se muerde la cola. Reiteramos que depende del poeta y de quien le demande hacer el poema. Podríamos agregar que quizás estaría en función del erotismo, del autoerotismo, oral-vampírico o anal-sádico, de uno y otro.

Pensar la subjetividad interrogada

Pensar desde otro lugar el problema de investigación y los aspectos que se desprenden o derivan del mismo es la apuesta de una herramienta de trabajo como es el diario de hallazgo. Pensarlo desde la subjetividad a su vez interrogada, problematizada, cuestionada a nivel de su síntoma. La conectividad que se desarrolla entre subjetividad y objetividad para el caso del diario de hallazgo no procede deliberadamente. Proviene de lo inopinado, del asombro. De ese asombro que Lacan (1965) indica que el psicoanálisis pudo haber reprimido y contenido dentro de sus propias fronteras. La revelación del inconsciente no se da sin sorpresa y asombro. Por eso "Psicopatología de la vida cotidiana", es un texto que transmite la ingente

sorpresa de que el inconsciente no es algo que sólo se revele en el escenario analítico. Se abre paso a diario y en los diarios. Más allá del yo. Y en lo que hacemos y dejamos de hacer diariamente.

Lo que nos sorprende y asombra del acontecer diario, aunque no nos concierna, aunque no sea de la incumbencia del yo, puede ser algo que se conecte con lo que estamos queriendo y al mismo tiempo tememos saber. Algo que no buscamos, algo con lo que nos tropezamos, algo del lado del encuentro, nos toca, toca un costado de lo que buscamos. Allí se da un encuentro súbito. Nadie se propone cometer un acto fallido, decir un lapsus, pero es algo que adviene para decirnos algo que escapa a la sospecha calculada. Lacan decía que Freud antecede a los lingüistas en un hecho: los tropiezos de la palabra. Y lo que se produce así se presenta como el hallazgo. Diariamente no hay hallazgos. Pero cuando los hay habría que consignarlos en un diario.

Daremos paso a esto que nos permite “acercarnos a ese estilo de escritura-vida” (Capurro, 2004, p.46). Estefanía es una joven egresada de Psicología. Comenzó a hacer su tesis en torno a un caso construido a partir de su experiencia de servicio social en un hospital. Un chica adolescente presenta una situación de perturbaciones que tienen que ver con un sueño que es recurrente. La presencia de un hombre que resulta sumamente amenazante. Todo lo reconduce a un episodio de su niñez donde ella es testigo de una escena sexual entre sus padres.

Toda su vida cambio a partir de este acontecimiento. Ella los incrimina por ese hecho y no consiente que tengan intimidad ni contacto sexual. Los padres están al borde de la separación. De hecho, atienden a la demanda de su hija y ya no es factible que compartan la cama. La chica y sus padres son atendidos por una psicoterapeuta. A Estefanía se le pide una valo-

ración psicológica de la chica. Una serie de pruebas proyectivas se pone en juego y se propone que derivado de lo que ellas digan en combinación y conexión con el discurso durante la entrevista, podría hacer surgir algunas conjeturas para entender más de esta condición subjetiva de la chica. La cual da su consentimiento para que esos datos se puedan tomar como fundamento para un trabajo de tesis.

El diario comienza expresando la autora un entusiasmo al mismo tiempo que miedo por escribirlo. Se trata de documentar las sorpresas del día. Y algo que sorprende a Estefanía es descubrirse pensando una expectativa negativa respecto a su padre. Una expectativa funesta. Dice que piensa “en muchas hipótesis”. Las hipótesis es algo que se espera de un proyecto investigativo. Se conjuntan de manera sorprendente esta situación expectante, angustiante, sobre el padre y su tesis. Luego esto permitirá preguntarse sobre lo que podría haber significado ese encuentro de la chica adolescente, cuando era niña, con sus padres en lo que se define desde la teoría freudiana de la fantasía primordial como escena primaria. Aparecerá esta impresión de que algo malo, mortífero, fatal, resultaría de esa escena. Freud (1905/2000) apuntaba a los fantasmas de daño y maltrato sádico que se ciernen sobre ese escenario. Sin embargo, no se refirió a este componente angustiante de algo mortífero desprendido de la escena, una expectativa funesta centrada en la figura del padre.

La dimensión trágica de la escena primaria se recoge en otro momento del diario cuando Estefanía relata su sorpresa ante lo que muestra una película donde un terapeuta abusa del hijo de un amigo que también ejerce la psicoterapia. Cuando éste va a reclamarle el terapeuta se suicida. El padre renuncia a la práctica psicoterapéutica hasta que una exalumna le pide asesoría en un caso. El cual tiene que ver con un joven que también ha pasado por una experiencia trágica. Una creencia fantasmática la circunda. Su padre habría matado a su madre al encontrarla con su amante. Otra vez una escena sexual descubierta por alguien y

con un desenlace funesto. En realidad la madre abusaba del chico y el padre lo sabía. Detrás de la escena primaria o a un lado de la misma hay una situación de abuso. O la misma escena primaria retrata como trasfondo una situación de abuso que resulta mortífera. ¿Por eso es tan insoportable para la chica adolescente?

El chico de la película expresa su culpabilidad, lo dice Estefanía en su diario, por la muerte de su madre pues "había sido por cierta rivalidad masculina con su padre". Más elemento de conectividad: la culpabilidad y la rivalidad. ¿Qué es lo que muere o lo que se mata en esa escena primaria? Muere o se aniquila el amor por sus padres, sobre todo por su madre. A la que considera como instancia provocadora y seductora, como personaje abusivo. Se le revela de manera descarnada el deseo sexual entre sus padres. Si los padres han matado el amor entonces ella matará su relación sexual. Haberlos descubierto parece concederle cierto poderío sobre ellos. Al encontrarlos in fraganti en falta, en la falta como sede del deseo y como sed del deseo, la chica se empodera. ¿A qué situación de rivalidad se ve arrojada esta chica? ¿Será una rivalidad masculina o femenina? ¿Serán ambos posicionamientos de confrontación del odio en las escaramuzas inherentes a la ambivalencia? Todo esto hace que las hipótesis, suscitadas desde el diario, se centren en la conflictiva edípica reactivada en el momento de la adolescencia.

Su diario podría plasmar un proceso de identificación entre Estefanía y la chica del caso. Hacerle caso a esta identificación en algunos aspectos podría dar curso a ideas propias. Estefanía dice que le sorprende que no le sorprenda nada un día miércoles de abril. Por un instante dice sentirse aburrida y frustrada. Afirma que "quisiera saber todo, entender todo, porque si lo hago siento que me pierdo". ¿La chica del caso habría pretendido también saber todo y entender lo que pasaba entre sus padres y habría terminado frustrada?

Dos notas del diario resultan reveladoras para avanzar conjeturas. El tema es la unión que, como vimos está impregnada de erotismo para la chica del caso. Estefanía hace constar que se ha tatuado un mándala. Señala que significa la “unión entre lo consciente e inconsciente”. En otra nota es un recuerdo de su infancia evocado por la sorpresa de ver caer la lluvia en un día soleado. Un recuerdo encantador como otros que eran así, los domingos cuando jugaba con sus primos fútbol. Mientras ellos corrían a la casa, ella se quedaba “a mirar la unión de esos dos elementos y por lo regular se unía otro más...un arco iris...para mí, recuerdo, eran los días perfectos”. Para la chica del caso la perfección se arruinó con la unión de esos dos... elementos. Mientras que para Estefanía es algo encantador esa unión de elementos, donde quizás ella misma se pueda agregar como tercer elemento, para la chica del caso todo lo contrario. Pues se encuentra excluida del goce vislumbrado, captado y capturado en la escena entre sus padres. No todo es identificación imaginaria en este balance que hace conducir las hipótesis. En una de las últimas notas del diario Estefanía acude a la idea de odio de sí misma ante una impresión de falta de sentido en lo que hace y vive.

Cuando se mata el amor, a causa del deseo reducido a goce de cuerpos y entre cuerpos, parece que no queda sino el odio. Lacan (2001) decía que “cuando se ama no es asunto de sexo” (p. 35). El odio de sí y el odio del otro es un componente de la dialéctica del complejo de Edipo poco atendida. Sin embargo, en los adolescentes y en esta chica del caso, podría tomarse en cuenta para entender este carácter como de intolerancia a la unión sexual entre los padres donde vuelva un fantasma de abuso mortal y mortífero. El odio gobierna la postura de la chica del caso. No les perdona a los padres esto que califica como un terrible daño infligido a ella en su amor por ellos, en su amor propio, en su creencia de considerarlos perfectos.

Rocío se encuentra haciendo una tesis sobre un caso de infanticidio. La señora acusada del mismo es entrevistada por Rocío en un centro penitenciario. En sus notas del diario aparece un enorme contraste entre impresiones de un aura de colores, la belleza del color, ante lo feo referido a una señora que encontró en una parada de autobús en Rio de Janeiro. A esa experiencia de estar ante una mujer posiblemente malvada, con intenciones malignas, se conecta otra experiencia también en relación con un medio de transporte. Viajando en un camión advierte, saliendo como de un sueño, una molestia sobre su espalda. Es el puño de una señora que lo tiene clavado sobre ella. Se da cuenta que la señora viste de negro y que intencionalmente clava su puño contra su espalda. ¿Qué puede tener contra ella una señora como ésta de aspecto siniestro? Esta señora es la antítesis del colorido y la música. Es la que podría resultar una asesina, una infanticida. Lo negro de la malignidad se vincula a este personaje de la bruja que no sólo hace el mal sino que también sabe hacerlo con orden y astucia.

De la fatalidad en la escena primaria en el diario de Estefanía pasamos a la malignidad siniestra y ponzoñosa de la mujer que atenta contra sus propios hijos. A la mujer bruja, a la "pericia de las mujeres en materias hechiceriles y al peligro que se corre dejándose llevar por ellas" (Caro Baroja, 2006, p. 82). A Rocío le parece divertido este peligro en el que se encontraba de dejarse llevarse por alguien como esta mujer de aspecto de bruja. ¿Dónde radicaría esa diversión? Parece que podría conducir al tema del goce de la magia, de esa magia de co-participar de la omnipotencia paterna. Rocío señala en el diario que parecía estar con gente de la mafia. Entre mafia y magia lo que aparece es un ligazón en relación a un inmenso poderío. Es el poderío que puede representar de manera excelsa un personaje mítico como el de Medea. Capaz de todo, de traicionar patria y familia, por amor a un hombre, a un extranjero. Capaz de

auxiliar a éste en su búsqueda heroica del vellofino de oro. Al mismo tiempo capaz de matar a sus hijos para vengarse de este hombre por quien cometió engaño y traición pero por quien se sintió vejada y traicionada.

Por otro lado, Roció se encuentra intrigada por el suicidio de un artista. Lo documenta en su diario. Se acerca a las letras de sus canciones para descifrar su vida y su muerte. En esas letras estaría la clave para descifrar un acto definitivo como el suicidio. ¿Qué tiene también de suicidio que una mujer mate a su hija? ¿Qué mata de sí misma en ese acto? Habría que buscar entre las letras de esta mujer, la mujer del caso, lo que no ha dicho verbalmente. Lo que tal vez nunca diga verbalmente. Lo que también hay de definitivo y letal en esas letras, entre esas letras. Queda claro entonces que el diario propicia o constituye el dominio de los encuentros no buscados, hallazgos.

El hallazgo

Encuentros con palabras que acuden y se pueden conectar con lo que aguarda ser entendido y esclarecido: “las palabras que van a surgir pueden indicar el umbral, la apertura del otro; ellas están cargadas de un saber reprimido, ya que ellas no están allí aún; ellas saben de nosotros lo que nosotros ignoramos de ellas. Ahora bien, en estas palabras que van a surgir, algunas no saben nada de nosotros, de nosotros que somos ignorantes; pero el encuentro va a hacerse al momento como un hallazgo, no un retorno de lo reprimido. La memoria del llamado inaugura un saber y un no saber como instante originario” (Sibony, 1998, p. 155). Es una sacudida, es un saber que sacude en tanto algo acuden palabras que abren preguntas y, entonces, intentos de respuesta, donde se entrecruzan los misterios del yo y el otro.

Referencias

- Armel, A. (2007) Michel Leiris. L'autobiographe en costume d'ethnologue, en Les écritures du Moi. Autobiographie, journal intime, autofiction. Magazine *littéraire*, mars-avril no. 11.
- Capurro, R. (2004) Del sexo y su sombra. Del "misterioso hermafrodita" de Michel Foucault. México: Epele.
- Caro Baroja, J. (2006) *Las brujas y su mundo*. Madrid: Alianza
- Delon, M. (2007) Entretien avec Philippe Lejeune. Une pratique d'avant-garde, en Les écritures du Moi. Autobiographie, journal intime, autofiction. Magazine *littéraire*, mars- abril no. 11.
- Descartes, R. (1999) *Discurso del método*. Barcelona: RBA Editores.
- Devereux, G. (1983) De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México: Siglo XXI.
- Frank, A. (2001) *El diario de Ana Frank*. México: Leyenda.
- Freud, S. (1899-1900/2000) La interpretación de los sueños, en *Obras Completas*, V. IV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (2013) Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2001) *Aun*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1965) Les problèmes cruciaux pour la psychanalyse. Leçon IV. 6 janvier. Inédito.
- Marco Aurelio (2000) *Meditaciones*. Barcelona: Debate.
- Montaigne, M. (2003) *Ensayos*. México: Conaculta Océano.
- Rousseau, J. J. (1996) *Confesiones*. México: Porrúa.
- San Agustín (2012) *Confesiones*. Madrid: Gredos.

Parte II. Investigación y Educación

Modelo sistémico para la integración de redes de investigación transdisciplinaria

Ignacio Enrique Peón Escalante, Francisco J. Aceves
y Isaías Badillo Piña

Instituto Politécnico Nacional
ESIME Zacatenco

Resumen

En el artículo se presenta el diseño de un proceso de cambio organizacional para la transformación integral o sistémica de raíz del sistema educativo en su conjunto hacia un mayor nivel de organización o complejidad. Se puede diseñar un proceso estratégico gradual del mismo hacia la integración de la docencia e investigación con enfoque contextual. Se busca relacionar de forma transversal distintos procesos educativos innovadores a partir de las experiencias del Consejo de Transformación Educativa (CTE) y de las redes de investigación e innovación del IPN en los siguientes aspectos interrelacionados: Proyecto integral de educación e investigación que vincule

las diferentes dimensiones del sistema educativo, en sus distintos niveles por medio de procesos de investigación-acción y de enseñanza-aprendizaje públicas, privadas y sociales tomando en cuenta las distintas dimensiones interrelacionadas del contexto socio-ambiental en cada medio territorial natural y socio-cultural y entre ellos. Se consideran tres dimensiones complementarias del proceso educativo, la más amplia es la de la relación diaria de cada persona con su contexto natural y socio-cultural donde se genera la mayor parte del conocimiento en cada instante de la vida. La segunda dimensión es la del medio educativo fomal y no fomal en sus distintos niveles educativos y especialidades temáticas que se pueden interrelacionar como se hace en los congresos internacionales del CTE. Es necesario considerar los procesos de investigación e innovación creativos como los que se manejan en las 9 redes de investigación del IPN en su transición actual de redes de investigación a procesos transversales sistémicos de innovación.

Para lograr una mayor integración de las tres dimensiones del sistema de educación se requiere de un proceso de alfabetización sobre el conocimiento multi, inter y transdisciplinario de la ciencia transversal ciber-sistémica. La ciber-sistémica vincula la teoría y sus modelos con la práctica a través de la retroalimentación entre teoría y práctica como proceso cibernético de retroalimentación y mejoramiento continuo participativo e incluyente bajo las condiciones turbulentas multidimensionales del mundo real en cada contexto cualitativo particular. Se busca organizar gradualmente a grupos heterogéneos de actores sociales afines del medio educativo, productivo y social para buscar que confluyan y armonicen sus variados y complementarios conocimientos, experiencias y visiones. Implica el diseño de un proceso permanente de transformación organizacional hacia formas organizadas más complejas no lineales de redes de investigación-acción transversal innovadora con consciencia socio-ambiental bajo condiciones reales.

Palabras clave: Ciber-sistémica, inter y transdisciplinarietà, transformación organizacional, transversalidad, redes de investigación-acción, complejidad.

Introducción

El tercer Congreso Internacional de Transformación Educativa (III CITE) es un espacio de encuentro que orienta hacia un proceso creativo prospectivo permanente de experiencias sobre propuestas innovadoras de las distintas dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje en busca de una emancipación social con responsabilidad ambiental. En la mesa sobre Transformación Educativa Transversal con orientación integradora o sistémica se busca el diseño de procesos organizacionales estratégicos de vinculación entre las distintas dimensiones del proceso integral de educación e investigación en y entre los distintos niveles y orientaciones temáticas que se manejan en instituciones públicas, privadas y sociales en distintos niveles académicos y medios.

El Congreso es un espacio de diálogo o encuentro creativo para vincular formas de conocimiento educativo complejo o interrelacionado bajo una visión pluricultural mediante el manejo de un proceso participativo permanente de diálogo. Para lo cual es necesario utilizar la forma incluyente del conocimiento transdisciplinario de unidad en la diversidad ecosistémica. Implica rediseñar de forma gradual y permanente con visión a largo plazo los procesos de investigación y enseñanza teórico-práctica hacia formas educativas más complejas y conscientes.

Se requiere transformar de manera cualitativa los procesos educativos y de docencia, investigación-acción en todos los niveles y entre ellos por medio de un proceso permanente de vinculación participativa transversal compleja e incluyente, hasta la fecha poco desarrollado.

Para la cual es necesario no solo realizar procesos creativos de transformación organizacional de mayor complejidad y alcance en cada dimensión de los procesos educativo y de investigación sino interrelacionarlos.

La mesa sobre Transformación Educativa Transversal con orientación integradora o sistémica que vincula de forma prospectiva las distintas dimensiones de este proceso, es un espacio de dialogo o encuentro creativo para lograr una forma de conocimiento educativo complejo o interrelacionado bajo una visión pluricultural mediante el manejo de un proceso abierto de dialogo entre personas involucradas en una gran variedad de experiencias sobre procesos educativos innovadores. Implica rediseñar la organización de los procesos de investigación y enseñanza teórica-práctica desde la base, desde las personas directamente involucradas en el diseño y experimentación de distintos procesos educativos y de investigación en distintos niveles y contextos.

Al involucrar a un grupo heterogéneo de educadores e investigadores teóricos interdisciplinarios por medio de un proceso metodológico participativo que vincula la teoría y la práctica tomando en cuenta las condiciones del medio en distintas fases de intervención, se genera un proceso de comunicación permanente que sirve para el diseño y mejoramiento de las soluciones teórico prácticas tomando en cuenta conocimientos y visiones culturales de todos los involucrados en el proceso permanente de transformación integral o sistémica transversal.

Contexto crítico

A través de una crítica objetiva del proceso educativo integral que toma en cuenta su contexto territorial-global, la educación e investigación formal pública, privada y social se reconocen los alcances y limitaciones del proceso educativo en su etapa actual.

Entre sus grandes virtudes se distingue el avance en su cobertura que sin embargo todavía no es completa y siguen existiendo importantes grupos marginados. Se ha incrementado de forma notable la formación de maestros en todos los niveles, la construcción de aulas en los distintos rincones del país y el abastecimiento de textos e instrumentos educativos particularmente en el medio básico donde la cobertura es sumamente amplia. Aunque todavía existen importantes rezagos, la cobertura sigue siendo incompleta y sesgada, hay sectores de la población y regiones con mayor marginación.

Sin embargo el proceso educativo en su etapa actual se caracteriza por su enfoque especializado y racional, está dirigido sobre todo a la población urbana tomando en cuenta los conocimientos universales de la ciencia reduccionista. El proceso educativo de las escuelas se vincula poco con la formación familia, la del medio productivo, comunitario, social y ambiental.

Los alumnos en el medio educativo escolar tienen una pobre formación sobre las condiciones de su medio geo-cultural contextual, se le da demasiada importancia a los conocimientos universales fragmentados y poca a las condiciones de la realidad inmediata en temas como la salud, la alimentación, la seguridad, los conocimientos culturales locales y la apreciación y conservación del patrimonio natural y cultural.

El sistema formal de educación le da poca importancia a la formación integral de los valores en las personas en distintos medios culturales. Los medios de comunicación y su aberrante visión comercial que genera consumismo enajenante, superficialidad y violencia, no se consideran como parte del sistema educativo que requiere de un rediseño radical ya que su influencia tiene gran impacto negativo. En pocas escuelas se tiene la participación activa familiar,

comunitaria y de los sectores público, privado y social orientado hacia una formación sobre su medio inmediato, se privilegia el conocimiento universal por temas desconectados entre si y con su medio local ambiental y cultural.

Algo característico del actual sistema educativo y de investigación es que esta fraccionado de diferentes formas por temas y niveles educativos, tiene poca vinculación con su contexto social, económico, político y cultural.

Por ello se eligieron dos procesos organizacionales que están trabajando para transformar los distintos aspectos del complejo sistema educativo en sus distintas dimensiones como lo son: el Consejo de Transformación Educativo y sus congresos internacionales junto con las redes de Investigación e Innovación del IPN, como ejemplos de un proceso más amplio y complejo de transformación educativa integradora ecosistémica de unidad en la diversidad.

En la Figura 1 se describe el sistema educativo en su conjunto, en ella se representa en un diagrama 3 dimensiones del mismo, el sistema educativo incluye el contexto nacional e internacional que trasciende la frontera del sistema educativo formal, en otro nivel se ubica el subsistema educativo formal en aulas en sus distintos niveles y especialidades como se maneja en el Consejo de Transformación Educativa (CTE) y en sus congresos internacionales, por último en otro nivel o subsistema se representan las redes de investigación e innovación del Instituto Politécnico Nacional, IPN.



Figura 1. Contexto y sistema educativo amplio (Peón, 2017)

Contexto educativo nacional e internacional

El sistema educativo incluye no solo a las escuelas sino todo el medio que forma y/o deforma a las personas, el familiar, comunitario, productivo, el social, los medios, el cultural, el natural, etc. El sistema educativo actual se caracteriza por interactuar poco de forma directa y explícita con su contexto local, nacional y global, el medio educativo tradicional está desligado del mundanal ruido.

El Consejo de Transformación Educativo (CTE)

El congreso del III CITE 2017 organizado por el Consejo de Transformación Educativa, CTE, es un amplio y plural proceso educativo en forma de red amplia autónoma de personas involucradas en una gran variedad de instituciones públicas, privadas y sociales en sus distintos niveles educativos en los ámbitos nacional e internacional que trabajan en distintos ámbitos para la transformación creativa de las múltiples dimensiones del mismo. El III CITE que se realizará en agosto de 2017 tiene como lema: *Prospectiva y emancipación social: aprendizaje creador*. Su organización temática incluye los siguientes 7 ejes que cubren distintas dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje con visión crítica, propositiva y activa:

Panorama de la educación, en la que se le da especial importancia a una visión crítica sobre la reforma educativa.

Diversidad e inclusión, se refiere a una visión propositiva plural incluyente

Comunidad y cultura, bajo una visión de cambio socio-ambiental

Aprendizaje mediado por la tecnología, sobre la forma de aprovechar los avances tecnológicos en la educación.

Enfoques pedagógicos, el impacto de las visiones pedagógicas contemporáneas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ciencia e investigación educativa, sobre los avances en la investigación educativa

Transformación educativa transversal, se orienta primordialmente a los procesos de investigación-acción transdisciplinaria transversal en redes orientada hacia la innovación o transformación creativa. Se incluye como ejemplo de los procesos de vinculación el de salud y ambiente como un todo.

El eje temático 7 busca establecer puentes entre personas con mentalidad abierta de los seis primeros ejes hacia la integración intertemática sistémica y complementaria de los procesos educativos y de investigación-acción que se manejan en las distintas mesas o ejes temáticos del congreso por medio de procesos participativos transversales de interrelación entre personas con distintas orientaciones del medio educativo.

Es algo que ya está ocurriendo y que se pretende acelerar fortaleciendo de forma más organizada los vínculos transversales, como está ocurriendo en cada congreso internacional de manera no formal. Una diferencia entre el proceso anterior y el nuevo es la existencia de un eje de vinculación transversal en el III CITE que se puede generalizar en otros espacios para acelerar el proceso de convergencia entre las distintas dimensiones de la innovación educativa con visión integradora sistémica, como un proceso complejo u organizado en forma de redes hacia una transformación integral a largo plazo de la educación multi e interdimensional.

Las redes de investigación e innovación del IPN

Por otra parte se presenta el proceso de transformación actual de las redes de investigación del IPN que se caracteriza por la vinculación de 9 redes temáticas interinstitucionales que está evolucionando de un proceso de investigación a uno de innovación.

En el IPN existen 9 redes de investigación (Hidalgo, Natezon, Agunin, 2010) temática disciplinaria e interdisciplinaria que se pretende transformar en redes intertemáticas transversales (Travé, Pozuelos, 1999) de innovación.

En el documento sobre *Fortalecimiento de las Redes de investigación del IPN* elaborado por la Coordinación de Operación de Redes de Investigación y Posgrado del IPN en Abril de 2017 se presenta una propuesta que define la orientación de la siguiente siguiente etapa evolutiva de las redes de investigación temáticas del IPN a los 10 años de su creación.

La propuesta es la de cambio de enfoque de su orientación actual hacia la investigación temática especializada hacia procesos integrales de innovación por medio de su vinculación transversal como se representa en la Figura 2. En ese documento se describen procesos amplios de transformación organizacional nacional e internacional (Wagner, Leydersdoff, 2005) de las redes de investigación que trasciende el enfoque actual de investigación especializada teórica y que se amplía hacia procesos más amplios e innovadores de investigación vinculados a las situaciones problema nacionales e internacionales relevantes como las metas del milenio en vinculación con otros actores sociales organizados.

Las redes sociales y de investigación son procesos organizacionales complejos (Perrow, 1972). Son dinámicas organizacionales no lineales, horizontales, flexibles y abiertas (Carmona, Chavez-Chairez, 2015) que se orientan hacia la investigación integral de fenómenos (Albornoz, Alfaraz, 2006). Las redes son procesos evolutivos dinámicos de transformación o de complejificación organizacional (De Greene 1982) de sistemas naturales y socio-culturales que se pueden diseñar e implementar por medio de metodologías participativas de planeación-acción interactiva innovadora (Ackoff, 1958).



Figura 2. Evolución de las redes temáticas de investigación del IPN hacia un proceso transversal sistémico interdisciplinario de innovación (Fortalecimiento de las redes de investigación del IPN, abril 2017)

Para poder realizar este proceso de transformación organizacional más complejo es necesario trascender el enfoque de la ciencia analítica reduccionista de primer nivel y sus organizaciones con estructura simple vertical y aplicar un proceso de cambio mediante la aplicación de la ciencia ciber-sistémica de segundo nivel, su pensamiento, herramientas de investigación-acción y aplicaciones de mayor nivel de complejidad (Flood, Carson, 1998), o de organización (Stikker, 1992).

Los procesos metodológicos ciber-sistémicos de investigación-acción participativa de ciencia aplicada con una orientación pluricultural incluyente necesariamente requieren que se trascienda el enfoque teórico especializado disciplinario y se utilice la forma de conocimiento teórico-práctica e intercultural del transdisciplinario. Esta propuesta es sumamente difícil de realizar ya que la ciencia sistémica de segundo nivel ciber-sistémica sigue siendo desconocida en el medio académico e institucional incluyendo a instituciones educativas como CONACYT.

No se conoce y por lo mismo solo se utilizan algunos conceptos aislados del amplio marco teórico (Churchman, 1968) y lenguaje (Francoise, 2004) de la ciencia sistémica de segundo nivel. La ciencia de sistemas, o ciber-sistémica que se ha desarrollado en las últimas seis décadas, es resultado de la fusión del pensamiento integral y abierto interdisciplinario y de la cibernética de primer nivel (Wiener, 1948) y segundo nivel (Espejo, Harnden, 1989) que vincula la teoría y la práctica a través de la retroalimentación para el control, la adaptación e innovación contextual o de sistemas abiertos.

La etapa actual de la metaciencia de sistemas se caracteriza por su enfoque ciber-sistémico transdisciplinario (Nicolescu, Morin. 1994). Actualmente está en vías de desarrollo una nueva etapa de la ciber-sistémica de complejidad cualitativa basada en el uso de la metáfora ecosistémica (Burrell, Morgan 1979) como marco teórico de referencia. La dimensión ecosistémica se ha utilizado para el desarrollo o transformación organizacional (Michel, 1978) y actualmente esta en proceso de diseño su marco teórico, herramientas de transformación y aplicaciones en sistemas políticos, económicos, ecotecnológicos de educación integral y de salud holística (Peón, 2016).

Lo que se propone en este artículo en una parte no es nuevo ya que se tienen avances parciales en una serie de integraciones sistémicas en distintas dimensiones de los procesos educativos y de investigación básica y aplicada. Lo novedoso es el proyecto conjunto y permanente de articulación multidimensional de los distintos aspectos del desarrollo creativo de los procesos académico y de investigación. Se busca una convergencia más amplia que se puede realizar de forma gradual vinculando los distintos avances a través de las dinámicas redes académicas y de investigación existente y sus proyectos de investigación inter y transdisciplinarios de investigación-acción en alianzas entre los actores sociales organizados del medio académico, político, económico y social hacia proyectos de mayor amplitud y trascendencia.

Para ello es necesario multiplicar los espacios transversales de encuentro transdisciplinario de forma organizada en forma de redes en distintos ámbitos intertemáticos, regionales, de educación e investigación innovadora, de encuentro entre actores sociales del medio académico, público y social, en distintos niveles educativos y entre ellos.

Fortalecimiento de la organización de redes de educación e innovación teórico-práctica contextual

Redes: expresión de la interacción humana en cada contexto socio-ambiental ligado al grupo territorial de personas físicas y morales que puede beneficiarse

Redes sirven para almacenar, difundir, transformar conocimientos por distintos medios en paralelo con visión incluyente pluricultural transdisciplinaria

Las redes tienen un contexto histórico económico-social

Pueden ser útiles las redes de conocimiento para documentar de forma explícita y sistemática el conocimiento y para el desarrollo de proyectos transdisciplinarios de investigación-acción relevante de mayor alcance y a mediano y largo plazo con la participación de actores organizados de los distintos sectores sociales

Se busca la transformación organizacional de redes de investigación-acción a innovación por medio de la vinculación transversal de complejas redes educación, investigación e investigación abiertas y dinámicas que complementen al marco institucional y normativo existente en educación.

Modelo propositivo transversal de transformación educativa compleja

Alcance amplio del modelo educativo complejo estratégico

La propuesta de transformación educativa es al mismo tiempo simple y compleja, es simple por su enfoque integrador multidimensional sobre distintos aspectos de los procesos educativos y de investigación todos valiosos y al mismo tiempo limitados por su fragmentación que urge superar. Por eso se propone el modelo de un proceso transformador integral (ciber-sistémico) transversal participativo que trasciende las múltiples facetas del proceso de cambio educativo que en su mayor parte están desarticuladas, por eso es necesario dar un siguiente paso de mayor integración o complejidad.

Para trascender la fragmentación del sistema educativo actual se proponen dos caminos complementarios hacia una mayor integración o complejidad del sistema. Los dos caminos son los del uso de la metodología ciber-sistémica de transformación y el de organización compleja en forma de redes y redes de redes de cambio horizontal desde los grupos organizados de base, un proceso complementario de cambio de abajo hacia arriba que trasciende el marco institucional formal.

La estrategia metodológica de las herramientas ciber-sistémicas de transformación participativa incluyente permanente de los métodos de Investigación-Acción (I-A P) con la retroalimentación de su contexto directo sirve de orientación permanente para el cambio del sistema educativo de su estado simple actual desarticulado hacia un estado de creciente integración, organización o complejidad, que complementa los avances estructuras educativas actuales. No es una reforma cupular como la que se ha pretendido hacer en México de forma imposi-

tiva sin consenso social que esta fracasando por la poca aceptación que tiene entre sectores amplios de la población. Para que sea incluyente necesariamente requiere del manejo de la forma transdisciplinaria de conocimiento.

La aplicación del método está dirigido a la construcción de procesos organizacionales más complejos con interrelaciones no lineales en forma de red, un proceso dinámico, abierto hacia una integración gradual cualitativa de las distintas dimensiones de la transformación educativa, se trata de un proceso radical de cambio a largo plazo, un salto evolutivo trascendente de la orientación fragmentada de la educación hacia otra forma de educación cualitativa más compleja y consciente basada en valores socio-ambientales.

El modelo estratégico de transformación educativa se diseña bajo la visión amplia sistémica que abarca todos los niveles educativos y enfoques temáticos desde el nivel local hasta el global. Se trata de un proceso de cambio gradual y permanente a largo plazo en paralelo al proceso institucional y normativo de la educación, es un proceso complementario que trasciende las limitaciones de las estructuras y de la normatividad educativa y sus avances multidimensionales fragmentados.

El proceso paralelo de redes transversales de innovación educativa lo han venido realizando distintos grupos de actores sociales organizados de forma participativa plural e incluyente desde hace varias décadas, no es algo nuevo pero que en su mayor parte está poco organizado. Es un proceso libre y abierto basado en sólidas relaciones de confianza personal entre personas conscientes que buscan la innovación de distintas dimensiones del proceso educativo en su conjunto. El proceso integral de transformación que se propone es el de una dinámica de vinculación gradual de los distintos aspectos complementarios del proceso integral de transformación educativa.

Este proceso invisible para la mayoría se está realizando de forma participativa incluyente tomando en cuenta lo que cada quien le da valor de su experiencia y la ajena, lo que cada quien quiera en lo que se pueda, hasta donde se quiera, cuando se quiera. Es un proceso transversal participativo permanente en forma de redes y redes de redes no formales como se maneja en el Consejo de Transformación Educativa en sus congresos internacionales, es un espacio de encuentro e intercambio enriquecedor amplio y plural que necesita hacerse de forma más organizada para difundir y acelerar el proceso estratégico de transformación educativa compleja, superando los limitados enfoques parciales desconectados como se pretende hacer de forma incipiente en la mesa 7 del III CITE.

Las personas flexibles y creativas con visión estratégica plural organizadas en redes son las que inicialmente pueden participar en este proceso gradual y permanente de integración educativa con consciencia social y ambiental trascendente. A continuación se describen distintas dimensiones del complejo y amplio proceso sistémico transformador.

Como una gran parte del proceso educativo esta poco vinculado con los actores sociales de su medio público, privado y social en su medio natural y cultural inmediato o territorial, es necesario trascender la orientación cerrada del conocimiento científico especializado y descontextualizado que le da mayor importancia a conocimientos universales disciplinarios desconectados y teóricos que a la conexión directa de los que participan en este proceso con su medio inmediato de forma teórico-práctica.

El proceso de transformación organizacional de las redes temáticas de investigación por medio de la vinculación transversal sistémica de redes de investigación temáticas hacia la innovación.

Proyecto integral de educación e investigación que vincule las diferentes dimensiones del sistema educativo, en sus distintos niveles con procesos de investigación-acción en las formas de enseñanza-aprendizaje. Falta la vinculación del sistema innovador de investigación con el proceso educativo integral en los distintos temas y niveles educativos.

Ejemplos del proceso integrador de cambio en distintos ámbitos

Se organiza el proceso integral de transformación educativa en 7 mesas temáticas, la séptima en realidad es intertemática ya que busca la integración gradual transversal de los avances de las seis primeras mesas temáticas a través de un proceso de comunicación no lineal en paralelo entre investigadores que pueden integrar los avances educativos de dos o más mesas temáticas de forma gradual, hacia procesos integrales educativos.

La dimensión educativa de la investigación-innovación es un eje importante de vanguardia para la transformación educativa. En el artículo se describe el proceso de transformación actual de 9 redes temáticas de investigación del IPN hacia un proceso transversal de innovación de mayor alcance y complejidad.

En síntesis, las tres dimensiones del contexto educativo, la educación formal y la investigación-innovación deberían estar íntimamente ligadas. Falta un proceso explícito y organizado de vinculación de unidad en la diversidad como el que se propone en la mesa 7 de vinculación transversal. Los avances temáticos y de investigación deben vincularse con su medio como sistemas abiertos en contacto con contexto territorial específico socio-ambiental en donde se aplica el conocimiento universal de las ciencias de forma interdisciplinaria y teórico-práctica reconociendo que el medio de aprendizaje no solo es la escuela.

Las innovaciones educativas de distinto tipo que se están realizando en pequeña escala en distintos ámbitos durante varios años abre la posibilidad de generar una nueva etapa de transformación organizacional hacia una educación de calidad más compleja a través de procesos flexibles o redes educativas y de investigación e innovación vinculada a los distintos contextos a través de procesos participativos paralelos que complementan el marco institucional y normativo existente que en su mayor parte rígido, cerrado y vertical. Son procesos de cambio en paralelo que gradualmente pueden convergir de forma organizada.

Referencias

- Ackoff RL. (1958). *The Art of Problem Solving*. NY: Wiley.
- Albornoz, M. Alfaraz, C. (2006). Redes de conocimiento, *construcción México*
- Amaral, L. and Uzzi, B. (2007). Complex systems. A new paradigm for the integrative study of management, physical and technological systems. *Management science*, 53 (7): 1033-1035.
- Beer S. (1985). *Diagnosing the System for Organization*. John Wiley: New York.
- Burrell G., and Morgan G., (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann, London
- Carmona, E. A., Chavez-Chairez R. (2015). *Investigación académica y redes de colaboración: evidencias en México. Revista Internacional de Administración y Finanzas*: 8, 63-80.
- Checkland P., Poulter J. (2010). *Soft Systems Methodology*. Springer, London.
- Coughland D, Coughland P, Brennan L. (2004). Organizing for Research and Action: Implementing Action Practice and Action Research. Volume 17, 37-49.
- CONACYT. (2016). *Reunión Anual de Redes Temáticas CONACYT*. Cuernavaca, Morelos. , México: Dirección de Redes e Infraestructura Científica. Checkland P. 1981. *Systems Thinking, Systems Practice*. Wiley: NY.
- Churchman CW. (1968). *The Systems Approach*. Dell: NY.
- De Greene K. (1982). *The Adaptive Organization*. Wiley: NY.

- Espejo, R. and Harnden, R. (1989). *The Viable System Model, Interpretations and Applications of Stafford Beer's VSM*, John Wiley & Sons.
- Flood RL, Carson ER, (1998). *Dealing with complexity, an introduction to the Systems Science*, Ed. Plenum Flood R, Jackson M, 1991, CREATIVE PROBLEM SOLVING, Ed. Wiley
- Francoise, Ch. (2004). *International Encyclopedia of Systems and Cybernetics*. K.G. Saur Germany.
- Flood RL, Carson ER, (1998., *Dealing with complexity, an introduction to the Systems Science*, Ed. Plenum Flood R, Jackson M, 1991, CREATIVE PROBLEM SOLVING, Ed. Wiley
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Goodyear Seabury: New York.
- Gell-Mann, M. (1994). *The Quark and the Jaguar- Adventures in the simple and the complex*, Ed. Freeman. Jackson M. 1991. *Systems Methodology for the Management Sciences*. Plenum Press: NY.
- Hidalgo, C., Natezon, C. E., Aguinin, A.(2010). Producción de conocimiento en redes interdisciplinarias con inclusión de actores sociales: estudio de caso. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6, 68-96.
- Coordinación de Operación de Redes de Investigación y Posgrado del IPN. 2017. *Fortalecimiento de las Redes de investigación del IPN* de Abril de 2017
- Michel M. (1978). *Ecología de la Organización*. Trillas: México.
- Midgley G. (2003). Science as Systemic Intervention: Some implications of Systems Thinking and Complexity for the Philosophy of Science. *Systemic Practice and Action Research*. April 2003. 16(2), 77-97.
- Peón IE. (2009). Modelo Sistémico de Investigación-Acción Ambiental Transdisciplinaria. 53rd Meeting of the International Society for the Systems Sciences. University of Queensland, Brisbane, Australia, July 12-17, 2009.
- Peón, IE. (2015). *Transformación Integral de Organizaciones Complejas*. Plaza y Valdés Editores: México. , ISBN 978-607-8292-14-1.
- Peón IE. (2016). ECOSISTÉMICA: Etapa emergente de la ciencia ciber-sistémica transdisciplinaria aplicada en el campo de Salud Sistémica Sustentable, SSS. 8^{vo} Congreso Internacional de Ingeniería Electromecánica y de Sistemas (CIIES 2016).
- Perrow C, (1972). *Complex Organizations: A critical Essay*. Scott, Foresman: Glenview, Ill...

Stikker A, (1992). The transformation factor, toward an ecological Churchman CW. 1968.

Travé González, G., Pozuelos Estrada, F.J.(1999.) *Superar la disciplinaredad y la transversalidad simple : hacia un enfoque basado en la educación global*. Investigación en la escuela. N° 37, págs. 5-11, (1999). ISSN 0213-7771
Freire P. 1970 Freire P. 1970

Wagner, L., Leydersdoff, C. S. (2005). Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science. *Research Policy*, 34, 1608–1618.

Walloth C. (2016). *Emergent nested systems: Understanding complex systems*. Springer International Publishing. DOI 10.1007/978-3-319.27550-5.

Wiener N. (1948). *Cybernetics*. MIT Press: Cambridge, Mass.

La formación inicial de docentes en investigación. Reflexiones sobre la elaboración del documento recepcional en la Escuela Normal

Kenia Cárdenas Mejía¹² y Luis Macario Fuentes Favila¹³

Escuela Normal de Atlacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz"

Resumen

El propósito de este artículo es mostrar los resultados obtenidos en un estudio exploratorio sobre los significados que tiene una escuela formadora de docentes, sobre los procesos que anteceden a una formación en investigación. El estudio se desarrolló en dos momentos, el primero, el análisis de los documentos rectores para la elaboración del Documento Recepcional como elemento de formación y logro del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación en la Escuela Normal. Para

¹² kenia.cardenas@edugem.gob.mx

¹³ luis.fuentes@edugem.gob.mx

lograr este primer momento, se retoman elementos conceptuales importantes: las actividades académicas de la Escuela Normal establecidas en el plan de estudios, y el apartado de lineamientos para la elaboración del Documento Recepcional. En un segundo momento se analizaron las aportaciones de los docentes en formación, quienes desde sus apreciaciones y experiencia describen las implicaciones para elaborar, así como las expectativas de preparación del Documento Recepcional como proceso previo a las actividades de investigación. Los hallazgos nos muestran que no existe una coincidencia entre los significados sobre la elaboración del Documento Recepcional establecidos en los documentos rectores con lo que realizan y piensan los docentes en formación. El desafío es marcado por un tiempo lento, de cambios profundos, rupturas con paradigmas de formación de las Escuelas Normales y luchar por la permanencia en el Servicio Docente.

Palabras clave: formación, documento recepcional, investigación, perfil de egreso, actividades académicas

Introducción

La formación de docentes en las escuelas normales, ha transitado en los últimos años, por acelerados cambios como resultado de la reforma educativa, independientemente de ello, posibilita hacer una valoración sobre el nivel de logro del perfil de egreso de los estudiantes de la Licenciatura, en cuanto a la formación inicial en investigación que durante la estancia en la Escuela Normal son posibles de adquirirse.

Con el devenir de los años, la escuela Normal ha respondido a tareas que atienden el acontecer histórico del momento, por tanto, hay quienes pueden pensar que su función consiste en formar hombres y mujeres capaces de transformar su entorno; el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) consideró la necesidad de personal idóneo para

desempeñarse en el ambiente áulico y finalmente para el Plan de estudios 1999, la misión de la escuela Normal radica en formar seres pensantes, personas críticas y creativas capaces de producir conocimientos y de ampliar en esta forma los horizontes del saber humano.

En este escenario donde los sujetos se encuentran preocupados por atender la diversidad de actividades propias del último año de la Licenciatura; la incertidumbre de una evaluación; descubrir que el ambiente se ha llenado de tecnología, misma que los ha rebasado; que la planeación ahora es argumentada; es allí donde encontramos que existe la posibilidad y las múltiples áreas de oportunidad, revelando que, entre los asesores de séptimo y octavo semestre, existe una actividad mecánica y acrítica, que incluye tareas y acciones que deben ser atendidas en lo inmediato en la dinámica del normalista, concientizando pocas veces que la elaboración del Documento Recepcional posibilita la formación previa a la investigación.

Ante las incertidumbres que se viven en los dos últimos semestres en formación, período en el que se pretende que los docentes en formación puedan acercarse a procesos de investigación con la construcción del Documento Recepcional, nos preguntamos ¿qué significados sobre la investigación se tiene en la formación de profesores en las escuelas normales? Antes de pensar en profundos cambios poco comprendidos y vislumbrar la llegada de posteriores reformas que erradiquen los problemas de fondo, que solo parecerían cambios en las palabras, el posicionamiento se centra en el desempeño de los estudiantes y la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que lo dignifican como profesional de la docencia, así como un sujeto que responda a las exigencias de la modernidad reconociéndose poseedor de ellas para atenderla.

Para esta reflexión acerca de la formación inicial de docentes en investigación, establecemos como hipótesis que los estudiantes construyen su documento recepcional con base a los lineamientos establecidos en las Orientaciones Académicas para la elaboración del documento recepcional.

El objetivo es presentar un panorama general de los significados que ha tenido la elaboración del Documento Recepcional a nivel institucional -documentado desde los resultados obtenidos al aplicar el instrumento- considerando la generación de normalistas del ciclo escolar (2016-2017).

Las actividades académicas en la Escuela Normal

Las escuelas Normales cuentan con un plan de estudios que forma parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos, en éste se detalla los rasgos deseables del futuro maestro de educación secundaria. Organizados en competencias, el perfil de egreso se agrupa en cinco campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria; competencias didácticas; identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Durante la estancia de formación de los estudiantes normalistas, se asume que se alcanzarán estándares que otorguen el logro de un perfil de egreso apropiado a las demandas actuales en la educación y se logren, junto con ello, las bases para construir su documento recepcional como actividad previa a procesos de investigación.

En proximidad con lo citado anteriormente, el trabajo de Graciela Messina (2012), *¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?*, subraya que, “la categoría *formación*, por el dispositivo de control y normalización que conlleva; implica repensar la idea tan corriente de que tal grupo o individuo necesita formación, es decir, que nos sentimos autorizados a cambiarlos, moldearlos, hacerlos a nuestra manera. En este caso, definir un nuevo modelo basado en la investigación, implica caracterizar las tareas específicas del enseñante que lo hagan viable”. Así que, la idea de formar las competencias en investigación desde la Escuela Normal habrá de ser vista desde la importancia y trascendencia académica y no, como un modelo persuasivo para cambiar al alumno hacia una forma particular de ser o de pensar.

Durante la estancia de los estudiantes normalistas en su formación inicial, básicamente durante los dos últimos semestres, el propósito fundamental de las actividades académicas es propiciar la relación entre el ejercicio de la práctica profesional que realizan con los adolescentes de educación secundaria, el diseño de propuestas didácticas, la reflexión sobre la experiencia obtenida en esta práctica y el estudio sistemático de los aspectos que dan sentido a esta experiencia sucesiva para enriquecerla (SEP 1, 2010).

Queda manifiesto entonces, que el séptimo y octavo semestres son el tiempo exacto y propicio para elaborar un producto académico: el documento recepcional; no obstante, la obtención de la experiencia para iniciarse en la escritura, la reflexión y análisis de la práctica deberán atenderse con mayor atención desde el inicio de la Licenciatura, con acciones que propicien la investigación científica.

De acuerdo con el Plan y Programas de la Educación Normal en su apartado Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, en el fragmento sobre fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica se sostiene que:

Una de las finalidades que deben cumplir las diversas actividades formativas en la escuela normal es fomentar el interés de los estudiantes por la investigación científica, introducirlos en las distintas nociones y prácticas que caracterizan el pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica. (SEP 1, 2010, pág. 24)

Los docentes en formación tras iniciarse en la experiencia de la docencia y la didáctica, se acercan a una realidad compleja y en ocasiones distinta a la que encuentran en la teoría, siendo el diario del profesor un elemento de contacto con la escritura de sus reflexiones sobre los acontecimientos cotidianos en la escuela, la narrativa de los sucesos prácticos y didácticos, se acercan a dar cuenta de los aprendizajes que el docente en formación va adquiriendo tras analizar lo sucedido.

El Documento Recepcional

Después de haber realizado un análisis del documento Orientaciones académicas para la elaboración del documento Recepcional, respectivamente en el apartado de El sentido formativo del documento recepcional despierta el interés sobre diversos temas, entre ellos, se cita que el esfuerzo que realiza el estudiante es muy importante en su formación pues a partir de él se puede generar una actitud profesional, analítica, creativa y una disposición y capacidad

para responder ante situaciones imprevistas que permitan disponer de un conjunto de alternativas pedagógicas, pero sobre todo, tener la disposición de adaptar sus formas de trabajo a las exigencias de la realidad, de hecho, el sentido que tiene el documento recepcional como experiencia de aprendizaje se ejercen capacidades de percepción de sucesos, pensamientos reflexivos para analizarlos, formular argumentos y comunicarlos por escrito y enfatiza que el documento recepcional no es, un requisito de demostración final de competencia, argumentado desde una postura del logro de los rasgos del perfil de egreso que en el plan de estudios se establece, especialmente el que corresponde al campo de habilidades intelectuales:

posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura... expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos. (SEP 1, 2010, Pág. 10)

Lo anterior permite reflexionar que, al no ser un requisito de demostración final de competencia, entonces existen parámetros institucionalmente establecidos para determinar que el normalista logra dicha habilidad sin antes escribir el documento recepcional y, por tanto, el documento es una aportación valiosa sin fines pretensivos que evita ser cargado de referencias bibliográficas que pocas veces no son pertinentes al tema o no son cuidadosamente estudiadas.

Usualmente, los documentos que los estudiantes normalistas han elaborado con fines de titulación se han centrado en descripciones generales y superficiales sobre las condiciones físicas, materiales y del contexto en que se ubica el plantel, así como en una caracterización -también

general- de la población que asiste a él, pero se otorga escasa importancia al proceso educativo que tiene lugar en esa escuela, al papel que juegan en ella los maestros y a la atención que reciben los adolescentes (SEP 2, 2010, pág. 14)

Ahora bien, el documento recepcional que se propone en la Licenciatura es un ensayo de carácter analítico y explicativo donde se expresa una visión particular sobre un tema caracterizado por el reflejo del pensamiento genuino de su autor, ¿Cómo se establecen los criterios para validar una experiencia genuina de observación y de práctica? Y entonces, evitar validar lo genuino desde la subjetividad del otro.

La reflexión central al documento rector para la elaboración del documento recepcional se encuentra al citar que:

En contraste con el formalismo del "método único", se busca que al elaborar el documento recepcional los estudiantes se acerquen a la realidad con una actitud analítica que les permita reconocer en ella los sucesos que merecen revisarse con mayor atención; con una actitud crítica para valorar su papel como docentes y su influencia en el proceso educativo, en especial en los logros que muestran sus alumnos; con imaginación para diseñar soluciones innovadoras frente a viejos problemas y, sobre todo, para actuar con iniciativa y creatividad frente a los retos del trabajo cotidiano. (SEP 2, 2010, Pág. 27)

Vale la pena escudriñar sobre el sentido formal de la obtención del título no como trámite administrativo, sino como un elemento fundamental y de trascendencia para la innovación de la práctica, enfatizando que, esta es una oportunidad para iniciarse en la investigación con

miras a la formación de intelectuales y productores del conocimiento desde las escuelas Normales, donde se formen las bases para la elaboración de productos académicos que faciliten el tránsito y el acceso a estudios de posgrado de los estudiantes normalistas.

Incluso se recomienda evitar que la imagen de la ciencia que reciban los alumnos sea la de algo abstracto y altamente complejo, dado que la impresión al inicio de la formación se genera utilizando textos y problematizaciones teóricas que sólo tienen sentido para quienes ya han practicado la investigación. Y se asume también que las actividades académicas buscarán oportunidades para que los estudiantes perciban que la actividad científica [...] tiene un fuerte componente ético, definido por la honestidad intelectual, [...] el respeto por los hechos y por la argumentación coherente y rigurosa, así como el rechazo a las afirmaciones no fundamentadas y a la distorsión consciente de la realidad (SEP 1, 2010, Pág. 25)

Si bien es cierto que, el primer acercamiento de los estudiantes normalistas, así como sus impresiones que le atribuyen a la elaboración del documento recepcional queda sujeto incluso a sus usos y costumbres por la lectura y la escritura, su elaboración se convierte en un proceso complejo y abstracto, al que debe darse rapidez a su culminación. Por otra parte, los indicios hechos al respecto dan cuenta de un cambio necesario por iniciar modificaciones en esa parte de la formación de los estudiantes.

Metodología

Para lograr el objetivo se hizo un estudio exploratorio con los grupos de dos Programas Educativos (PE) ofertados por la Escuela, el primero, corresponde a la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés); y el segundo grupo, corresponde a la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español.

La idea fue generar y analizar un discurso colectivo a partir de las aportaciones individuales que cobraron un nuevo significado. Lo más importante estribó en acercarnos a los mapas conceptuales e ideológicos que los sujetos construyen, en este caso, sobre la elaboración de Documento Recepcional y la forma de mejorar su impacto.

Se diseñó un cuestionario con un total de 19 preguntas, con cuestionamientos de tipo abiertas y cerradas. Se eligió un porcentaje del total de alumnos por cada PE, todos ellos con características similares. Concretamente fue un criterio utilizado para su elección: estudiantes del séptimo y octavo semestre. Así distinguimos que son aquellos que han tenido contacto con su elaboración, sin la necesidad de cruzar la información con las apreciaciones de los alumnos que cursan los semestres precedentes al citado.

Los estudiantes de séptimo y octavo semestres, en su mayoría, han tenido contacto con el tema de estudio a través de la lectura del Documento rector Orientaciones académicas para la elaboración del Documento Recepcional; la edad promedio de los participantes es de 20 años. A los participantes se les contactó directamente aceptando en su totalidad.

Para evitar la predisposición a las preguntas, sólo les mencionamos la temática del estudio; la idea primordial fue acercarnos a las opiniones que surgen desde la espontaneidad. Los grupos se mostraron expectantes e interesados, expresando sus apreciaciones respecto a la actividad, así como proponer una posibilidad de impacto mayor para las generaciones precedentes a ellos.

Las preguntas generales del cuestionario fueron establecidas previamente, sin embargo, asumimos que surgirían otras interrogantes de acuerdo a las respuestas que ofrecieran los participantes. Algunas de las interrogantes que guiaron el cuestionario fueron: ¿cuál es el pro-

pósito de elaborar el documento recepcional?, ¿Consideras que, al elaborar tu esquema, tenías claro el tema de estudio para el Documento Recepcional?, ¿Consideras que el asesor de séptimo y octavo semestre, debe tener una especialización para orientarte a elaborar el proyecto y el Documento Recepcional que acredita la culminación de la Licenciatura?

El análisis cualitativo de los datos fue abordado desde un enfoque que recupera los principios de la Teoría del Plan y Programas de estudio de la Licenciatura 1999, la cual propone en el campo de habilidades intelectuales específicas, “tener disposición y capacidades para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa”.

En aras de profundizar en el contexto desde donde surge nuestra investigación, es importante indicar que los estudiantes del séptimo y octavo semestres, reciben información prescrita en los documentos rectores pero la formación específica para su organización, diseño y elección del tema, se basa fundamentalmente en la experiencia empírica que adquieren al elaborarlo.

Análisis de resultados

Paralelamente a la revisión de los documentos rectores para el trabajo en séptimo y octavo semestres y la aplicación del instrumento se recuperaron las ideas, conceptos y experiencias hasta ahora adquiridas al elaborar el documento Recepcional.

Los resultados arrojaron que, para los estudiantes normalistas, el documento recepcional es comunicar una experiencia genuina de observación y de práctica con un sentido reflexivo mientras que, para otros, su elaboración radica en una experiencia formativa (en el mejor de los casos) y la apreciación del resto, es un requisito de demostración final.

Al referirse al tiempo destinado para la elaboración del esquema de trabajo (que antecede al Documento Recepcional) los alumnos manifestaron que no es suficiente, entonces, un supuesto radica en la premura de su preparación y en consecuencia la veracidad de los datos arrojados, podría quedar a disposición de la crítica y cuestionamiento profundo sobre lo hecho.

También se cuestionó, si existiera otra forma de titulación cuál sería la de su elección y las respuestas se mantuvieron en una constante; informe de servicio social y por promedio. Lo antes expuesto denota, la visión que tienen los normalistas sobre su proceso de titulación, advirtiendo una secuela de escasa cultura por la producción, radicada quizá, en las ideas y conceptos que los docentes impregnan en los normalistas al respecto, otras podrían derivarse de las opiniones sobre la "complejidad" que ello implica y finalmente la predisposición ante el tema de la tarea de investigar.

Un cuestionamiento final consistió en conocer la opinión con respecto a qué le gustaría hacer una vez que el documento recepcional fue autorizado y el protocolo de titulación concluyó, siendo las opciones:

Compartir las experiencias adquiridas con otros normalistas en un foro

Iniciar a escribir un artículo y ser publicado en una revista indexada

Es suficiente con la redacción del documento para los fines de titulación de la Licenciatura

Participar en un congreso, presentando propuestas que resulten de las reflexiones al elaborar el documento recepcional

Los resultados obtenidos se manifestaron a favor de la redacción del documento para los fines de la titulación.

Los hallazgos

En esta etapa se comparó la información establecida con los documentos rectores y la de los encuestados. Una serie de contrasentidos conceptuales y metodológicos en la teoría y en la práctica del proceso de la construcción del Documento Recepcional.

El primer hallazgo; el sentido que se le da al documento recepcional como actividad previa al proceso de investigación, en los Documentos, el sentido es destacar las relaciones entre el trabajo docente, la reflexión, el análisis de la práctica, el estudio de problemas concretos en las que los estudiantes ponen en juego las competencias adquiridas para que la elaboración sea un ejercicio de aprendizaje y los estudiantes sí lo ven como requisito de demostración final.

El esquema del documento se elabora cuando los alumnos cursan el Taller de Diseño de Propuestas I y II, a decir de los estudiantes, la premura en la preparación se debe a que en la escuela se han establecido tiempos que son insuficientes, situación que difiere de lo que dice el documento para la elaboración del

El tercer hallazgo, se identificó cuando los estudiantes en formación sugieren otras formas de titulación como informe de servicio social y por promedio que no existen en los documentos rectores.

Finalmente, una vez que el documento recepcional es autorizado, los estudiantes revelan su conformidad al elaborarlo sólo con fines de titulación omitiendo toda posibilidad de intercambiar sus experiencias de aprendizaje con otros colegas.

Conclusiones

La formación inicial en procesos previos a la investigación, se ha convertido en el discurso simulado y atendido a través de acciones remediales en la proximidad, se piensa en un docente que indague, pero las evaluaciones recientes excluyen toda práctica del pensamiento científico; el docente elabora una planeación argumentada y cierra toda posibilidad para que el docente a través de la crítica mejore su contexto próximo.

Existe una ideología entre los estudiantes que refleja un proceso excesivo de formalismo, pre- visiblemente atiende solo la elaboración para cumplir el requisito administrativo e impide el desarrollo de capacidades científicas y su formación inicial en los procesos de investigación. Es evidente, en consecuencia, que existe una desvinculación entre los significados sobre la elaboración del Documento Recepcional establecidos en los documentos rectores con lo que realizan y piensan los docentes en formación.

Finalmente, está claro que los sujetos inmersos en la formación inicial en los procesos de investigación, deben desarrollar una práctica con compromisos totales en la idea de formación, creer en lo que hace y para qué lo hace, que implique el desarrollo de múltiples

capacidades y competencias. Esta lógica implica pensar en la igualdad, en el bienestar social y en la construcción de un docente autocrítico con la visión estratégica del futuro comprometido con la práctica y con el escenario de trabajo. Dejamos a ustedes, queridos lectores, reflexiones que les conduzcan a pensar qué han hecho, y si sus acciones han llegado al grado de cuestionar su ejercicio diario de ser profesor.

Referencias

- Latapí, Pablo (2008). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Revista Mexicana de Investigación*, vol. 13, núm. 36, enero-marzo, 2008, pp. 283-297, Distrito Federal, México.
- Messina, Graciela (2012). ¿Qué es esto del investigador en América Latina? *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis*. México. Taberna.
- Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.)(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Perrenoud, Philippe (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.
- Revista de la Educación Superior. Recuperado en: publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista181_S1ES.pdf
- SEP 1 (2010). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*. México.
- SEP 2 (2010) *Orientaciones académicas para la elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Secundaria. Séptimo y octavo semestres*. México.

El mejor instrumento para asignar el resultado de examen profesional. Valoración para la defensa del examen profesional

Yarumi Itzel Lagunes Libreros¹⁴ y Laura Oliva Zárate¹⁵

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"
Universidad Veracruzana.

Resumen

En el marco de las reformas educativas y curriculares de principios del siglo XXI impulsadas por el Ejecutivo Federal, hay un nuevo plan de estudios 2012 para las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar de las Escuelas Normales del país, han tenido por ende que adaptarse a nuevas modalidades de Titulación para sus egresados: Informe de Prácticas Profesionales, Portafolio de Evidencias y Tesis de Investigación. Lo anterior, considerando al estudiantado como

¹⁴ yarumi6@hotmail.com

¹⁵ loliva@uv.mx

el centro de su proceso de aprendizaje, abriendo la posibilidad de que sean ellos quienes, a partir del reconocimiento de sus competencias desarrolladas durante los trayectos formativos, elijan la modalidad de titulación que evidencie el logro de los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura. La Benemérita Escuela Normal Veracruzana, se enfrenta, a partir de los lineamientos establecidos por la Dirección general de Educación Superior a la necesidad de elaborar para este proceso el sistema de evaluación de examen profesional pertinente y diferente del que se venía utilizando ante una modalidad diferente a las actuales. En el caso particular de las Normales requiere de particular atención, ya que su profesorado posee una tradición específica en lo que a evaluación se refiere. El objetivo de la presente investigación fue valorar la pertinencia de una rúbrica o lista de cotejo para asignar el resultado obtenido por el alumno en su defensa del Examen profesional. Lo anterior con la finalidad de llevar a cabo un proceso valorativo eficiente y que facilite al docente la asignación de un resultado. El método es de índole cuantitativo realizando el análisis univariado y bivariado. La muestra quedó conformada por 69 docentes quienes participaron en al menos dos exámenes profesionales como jurado aplicando los dos instrumentos (lista de cotejo y rúbrica). Y el instrumento fue un cuestionario de 5 preguntas referentes a la valoración de dichos instrumentos. Los resultados indican que la rúbrica es la más pertinente para llevar a cabo la valoración de la defensa del alumno en su examen profesional y que ambos instrumentos arrojan los mismos resultados. Se presentan ambos procesos y se reflexiona sobre las preferencias docentes.

Palabras clave: Titulación, evaluación, rúbrica, lista de cotejo

Introducción

El presente trabajo, data de la investigación realizada en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" dirigida a los directores involucrados en la etapa final del proceso de Titulación de la licenciatura en educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria de la primera generación del plan de estudios 2012, con la finalidad de valorar el instrumento de evaluación para asignar el resultado del examen profesional, haciendo énfasis al

desempeño que el estudiante mostró ante la defensa de su documento para asignarle así un veredicto respecto a la ponderación obtenida, siendo así la rúbrica como el instrumento idóneo para su ejecución.

Configuración Teórica

La reforma curricular de la Educación Normal, desde su propuesta de los planes de estudio 2012 de acuerdo al Diario Oficial de la Federación (DOF: 2012) dentro del acuerdo 649 y 650 para la Formación de Maestros de Educación primaria y preescolar, pretende a partir de una serie de cambios tanto políticos como sociales en México, responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en el mundo. Sin dejar a lado el sentido pedagógico para el que fueron establecidas las escuelas normales ya que han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de la educación básica de México con políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad educativa encaminada hacia su transformación, para la generación y aplicación de nuevos conocimientos, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente pertinente y efectiva.

Siendo así el proceso de titulación fundamentado por los acuerdos secretariales 649,650, 651 y 652 por el que se expedirá Título Profesional a los egresados que hayan terminado sus estudios de educación normal para ejercer su actividad docente: representa la fase de culminación de los estudios que le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente; éste proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación (DOF: 2012).

Por lo tanto dicha reforma educativa en este contexto ha sido un recurso para el que hacer investigativo en las escuelas normales, desde la modificación curricular con un enfoque centrado en el aprendizaje y por competencias, hasta una capacitación docente con la finalidad de apoyar en estudiante al desarrollo de sus competencias profesionales para dar argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos con atención en la labor docente.

Sin embargo para la adquisición de estos elementos es necesario que el estudiante normalista haya pasado por un proceso integral formativo para el cumplimiento del perfil de egreso, mismo así que evalúa el proceso de titulación como:

La fase de la culminación de sus estudios que le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente. Este proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación” (DOF, 2012, p. 23).

Así mismo da origen al trabajo de titulación el cual lo considera la Secretaría de Educación Pública (SEP,2014) “un escrito original que el estudiante de la escuela normal debe realizar para defenderlo en un examen profesional y obtener el título de licenciatura” (p.9), estas dos concepciones, clarifican la importancia que tiene que el estudiante normalista culmine sus estudios de licenciatura con la presentación del examen profesional en donde pone en boga sus competencias genéricas y profesionales adquiridas, las cuales expresan desempeños que deben manifestar los futuros docentes de educación básica que les permitan ejercer su profesión como tal.

Para esta primera generación, se tuvo la necesidad de realizar un instrumento que permitiese evaluar la defensa del documento titulación caracterizada a la evaluación desde el enfoque de competencias “por centrarse en las evidencias de los aprendizajes definidos en parámetros y en criterios de desempeño y por ser integral, individualizada y permanente” (DOF, 2012, p. 2), para este contexto en la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales y Tesis de Investigación. En esta última etapa que es la presentación del examen profesional es donde participa el jurado para la valoración de la defensa del examen el cual tiene las siguientes características: a) Dominio o disciplina que ha impartido, b) Dominio metodológico para analizar el trabajo de titulación, c) Tener grado académico de maestría, d) Tener experiencia previa como sinodal; dicho jurado está integrado por tres sinodales titulares y un suplente (SEP, 2014), mismos que son designados para valorar la emisión del veredicto ya sea de carácter aprobatorio o pendiente respecto a la defensa del examen profesional, la cual se lleva a cabo en un primer punto respecto a:

“a) Exposición por parte del sustentante de su trabajo de titulación considerando las características de la opción elegida en la que destaque el interés por la elección del tema; su tratamiento, las situaciones que desde su punto de vista fueron relevantes (porque resultaron difíciles o exitosas) durante el desarrollo de sus competencias profesionales; su incidencia en el aula de educación básica, así como los resultados, conclusiones y recomendaciones que propone.

b) Intervención de cada uno de los sinodales respecto a lo expuesto por el sustentante y a la revisión del trabajo presentado, mediante preguntas elaboradas con base en la modalidad de titulación.

- c) Respuestas del sustentante a las preguntas de los sinodales y reflexión final por parte del presidente del jurado.
- d) Deliberación sobre el veredicto por parte de los sinodales.
- e) Emisión del veredicto, firma del acta de examen profesional en el caso de que resulte favorable o, en caso contrario, presentación de las recomendaciones para su reelaboración" (SEP, 2014, p. 23).

Dado a este proceso, la comisión de titulación según la SEP (2014) como "el órgano colegiado responsable de velar por el cumplimiento de las disposiciones académicas referidas al proceso de titulación" (p. 11) se da a la tarea de elaborar dos instrumentos para la valoración de la defensa del examen, los cuales datan de una rúbrica concebida según Díaz (2005) como "guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada" (p. 134), y lista de cotejo lista de cotejo según Tobón (2013) como "Son instrumentos de valoración que tienen como finalidad estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia" Tobón (p. 348), los cuales toman como punto de partida las fases que componen dichos instrumentos que es la expositiva y la réplica obteniendo así el veredicto del examen profesional como: aprobado por unanimidad, aprobado por mayoría, y pendiente, con la asignación de una ponderación del veredicto obtenido de acuerdo a los dos instrumentos aplicados.

Como punto final para el egreso del estudiante normalista, atenuando así la importancia del carácter de la evaluación en el enfoque basado en competencias consiste en "un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención

de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño y en identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido, establecido en el perfil de egreso y en cada uno de los cursos del plan de estudios” (DOF, 2014, p. 2), la cual implica, entre otros aspectos, la definición de evidencias, así como de los criterios de desempeño que permitirán determinar el nivel de logro de las competencias adquiridas en su formación académica para esta etapa de la defensa del examen profesional

Diseño Metodológico

El método a implementar en el presente estudio es de índole cuantitativo realizando el análisis univariado y bivariado. Por su temporalidad es un estudio de índole transversal. El objetivo fue valorar la pertinencia de una rúbrica o lista de cotejo para asignar el resultado obtenido por el alumno en su defensa del Examen profesional correspondiente a las modalidades de titulación de “Tesis de investigación” o “Informe de Prácticas Profesionales”. Lo anterior con la finalidad de llevar a cabo un proceso valorativo eficiente y que facilite al docente la asignación de un resultado.

Muestra

La población participante en exámenes profesionales de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar era de 127 docentes que fungieron como jurado. La muestra quedó conformada por un total de 69 docentes, 38 de la licenciatura en Educación Preescolar y 31 de Educación Primaria, en donde 56 eran profesoras y 13 profesores. Los docentes participantes fueron aquellos pertenecientes a las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Prima-

ria y que además hubieran participado en al menos dos exámenes profesionales como jurado aplicando los dos instrumentos (lista de cotejo y rúbrica) para asignar el resultado de examen profesional del sustentante.

Instrumento

Para llevar a cabo el estudio fue necesario elaborar dos instrumentos; rúbrica y lista de cotejo para la valoración del examen profesional. Cada uno de éstos llevó a cabo su propio procedimiento. La rúbrica consistió en dos fases las cuales se consideró la parte expositiva y la réplica junto con una serie de 14 indicadores de logro para la evaluación a través de 5 niveles de ejecución que van desde lo excelente, satisfactorio, regular hasta lo insatisfactorio con un valor de 2 a 5 puntos, dando así un puntaje mediante una tabla de especificaciones respecto a los niveles de ejecución para la obtención de un dictamen aprobatorio o pendiente, el mismo puntaje también se consideró el resultado del veredicto del examen profesional dentro de sus 5 vertientes tales como: aprobado por unanimidad, con mención honorífica, felicitación, mayoría o pendiente (Ver apéndice 1).

Mientras que la lista de cotejo consistió al igual que la rúbrica en dos fases con los mismos 14 indicadores de logro, con la escala de si se evidencian o no los presentes, así mismo para la asignación del porcentaje respecto al veredicto se retomó una tabla de referencia para la asignación del mismo como aprobado o pendiente; el mismo puntaje también se consideró el resultado del veredicto del examen profesional (Ver apéndice 2).

Para poder llevar a cabo la evaluación de los dos instrumentos anteriores fue necesario elaborar un cuestionario que quedó integrado por 5 preguntas referentes a la valoración de dichos instrumentos. Integrado por una pregunta dicotómica, tres de Escala Likert y una abierta. El tiempo de contestación no superaba los 10 minutos.

Procedimiento

Los docentes participantes fueron aquellos pertenecientes a las licenciaturas de educación preescolar y educación primaria y que además participaron en al menos dos exámenes profesionales como jurado aplicando los dos instrumentos para asignar el resultado de examen profesional del sustentante. Una vez que fueron identificados se les entregó al inicio del segundo examen profesional en el que participarían una carpeta que contenía el cuestionario a contestar el cual se les pidió llenaran una vez que hubiera terminado el examen por completo. Así mismo, se les informó sobre el objetivo y la importancia de su participación ya que de esta manera podrían hacer la comparación del uso tanto de la rúbrica como de la lista de cotejo reportando las bondades o defectos que éstos pudieran tener.

Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario mediante estadística univariada.

En la Tabla 1 podemos observar que de acuerdo a los dos instrumentos aplicados la rúbrica es la que consideran que es la pertinente para llevar a cabo la valoración de la defensa del alumno en su examen profesional con el 89%

Tabla 1. Instrumento preferido para valorar la defensa del examen profesional

Instrumento	Preescolar		Primaria		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Lista de cotejo	2	5.3	5	16.1	7	10.1
Rúbrica	36	94.7	26	83.9	62	89.9
Total	38	100.0	31	100.0	69	100.0

Dado que tanto en la licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria, los docentes consideran que la rúbrica es la más pertinente para llevar a cabo la valoración de la defensa del alumno en su examen profesional, las siguientes preguntas se analizan a partir de dicha respuesta, considerando así sólo a la rúbrica. Y encontramos que el 90.3% coinciden en que ésta cumple con los elementos necesarios para realizar la valoración.

Tabla 2. Elementos necesarios para valorar al alumno

	Preescolar		Primaria		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Definitivamente no	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Probablemente no	2	5.6	0	0.0	2	3.2
Indeciso	1	2.8	2	7.7	3	4.8
Probablemente sí	16	44.4	11	42.3	27	43.5
Definitivamente sí	16	44.4	13	50.0	29	46.8
Otra	1	2.8	0	0.0	1	1.6
Total	36	100.0	26	100.00	62	100.0

Por otra parte, el 88.7% de los docentes consideraron necesaria la aplicación de un instrumento para valorar el desempeño del alumno durante su examen.

Así mismo, se les cuestionó sobre las características que lo llevaron a elegir un instrumento sobre el otro y se encuentra que la pertinencia con el 69.4% sobre las demás características.

Tabla 3. Características que lo llevaron a elegir un instrumento sobre el otro

	Preescolar		Primaria		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Facilidad en la aplicación	9	25.0	7	26.9	16	25.8
Pertinencia	26	72.2	17	65.4	43	69.4
Claridad	14	38.9	10	38.5	24	38.7
Contenido	11	30.6	8	30.8	19	30.6
Objetividad	9	25.0	12	46.2	21	33.9
Otra	2	5.6	0	0.0	2	3.2

Para contar con un mayor sustento en la toma de decisiones sobre un instrumento y otro se procedió a realizar un análisis bivariado, con la finalidad de comparar las puntuaciones otorgadas con la lista de cotejo y la rúbrica, de esta forma se realizó la prueba no paramétrica U de Mann -Whitney, bajo el supuesto de conocer si existen diferencias en las puntuaciones otorgadas a través de los dos instrumentos.

Tras realizar el análisis se rechaza la hipótesis nula y se concluye que las puntuaciones otorgadas a través de los instrumentos son diferentes, en otras palabras, existe diferencia estadísticamente significativa al otorgar las puntuaciones ($z = -8.427$, $p < .05$, $Md1 = 62$, $Md2 = 100$). Con la rúbrica las puntuaciones son más bajas, en tanto que en la lista de cotejo la tendencia es una puntuación más alta. Sin embargo, al final ambas dan el mismo resultado (aprobado o no aprobado).

Finalmente, se requirieron las opiniones de los docentes a fin de que brindaran sugerencias para mejora del instrumento, identificándose dos rubros; indicadores y puntuación. A continuación se presentan los comentarios.

Sugerencias para mejorar la rúbrica

SOBRE LOS INDICADORES:

En la réplica 12 la sugerencia no es necesario poner *amplio dominio*, ya que los conocimientos de las alumnas en este momento no es tan *amplio* ni lo dominan, pero no es amplio aún/ Revisar los indicadores para mejorar su claridad/ Recuperaría los items 8,9 y 10 de la lista de cotejo y los incorporaría a la rúbrica/ Incorporación de otros indicadores/Describir de manera precisa cada uno de los niveles de logro/ Entregar más indicadores/ Debe tener una escala/ Se podría incluir otro tipo de elementos pues algunos de la rúbrica serían pertinentes en la lista de cotejo. A demás de las cuestiones expositivas y se replica la argumentación es importante/ Que sea únicamente el dictamen conservado con una breve relatoría de ello. En rúbrica hace observación de indicador 10: esto no es observable/ Punto 9:características de argumentación con base en referentes.

SOBRE LA PUNTUACIÓN:

Checar los porcentajes que coincidan. Con la lista da el 100% no hay un nivel medio/ Cambiaría algunos indicadores y el puntaje asignado a la escala de valoración, no me parece pertinente del todo/ sí, considero que se deben medir otros aspectos que den cuenta del

documento en su totalidad/ Modificar los rangos cuando manejan los %/ Checar la pertinencia sobre todo cuando la tesis que presentan las alumnas es en pareja/ Falta un punto intermedio y mas conceptos a evaluar y cada concepto que usaran en la lista es muy amplio.

OTROS:

Entregar y analizar junto con el alumnado a evaluarse antes del examen para que al igual que el proceso de elaboración de tesis, conozca el proceso de evaluación de su desempeño durante el examen profesional/ Que sea acorde a los aspectos que nos dieron en el curso/ Que los datos básicos del estudiante, el titulo del documento, modalidad, etc. ya vengan llenos para agilizar la evaluación/ Que tenga más elementos específicos para considerar al evaluar/ Facilitarlo con correcciones y/o sugerencias que hayamos hecho, a fin de socializarlo y estar tamizado por los actores de este proceso.

Conclusiones

Los docentes acorde a los resultados coinciden en que el instrumento pertinente para la defensa del examen profesional por parte del estudiante es la rúbrica coincidiendo en que cumple con los elementos necesarios para la valoración, así como también da objetividad y legitimidad de manera formal a dicha evaluación.

Con estos resultados podemos observar cómo los docentes formados en una tradición normalista, se inclinan claramente al uso de rúbrica. Instrumento al que están familiarizados y con el que aseguran la objetividad de sus decisiones al valorar.

La pertinencia de realizar investigación antes de tomar decisiones de relevancia dentro de la práctica académica, permite hacer partícipes a los involucrados y democratizar con sus respectivos riesgos los procesos que conllevan un nuevo Plan de Estudios, práctica que debiera imperar al

Referencias

Diario Oficial de la Federación. Órgano del gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. ACUERDO número 04/05/14 por el que se establecen criterios y lineamientos de evaluación y acreditación del aprendizaje para las licenciaturas de formación de maestros de educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria intercultural bilingüe, Plan de Estudios 2012, México, D.F., jueves 29 de mayo de 2014.

Diario Oficial de la Federación. Órgano del gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Tomo DCCVII No. 14, México, D.F., lunes 20 de agosto de 2012.

Diario Oficial de la Federación. Órgano del gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. ACUERDO número 640 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Tomo DCCVII No. 14, México, D.F., lunes 20 de agosto de 2012.

Díaz Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Disposiciones institucionales para la titulación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria planes 2012 generación 2012-2016. Comisiones de Titulación de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria y por el Consejo Técnico General de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana en marzo de 2015.

DGESPE Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Planes de Estudio » Licenciatura en Educación Primaria (plan 2012). <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes>

DGESPE Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Planes de Estudio » Licenciatura en Educación Preescolar (plan 2012). <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes>

Hernández Sampieri R., Fernández, Collado y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill

SEP (2014) Lineamientos para organizar el proceso de titulación. *Plan de estudios 2012*. Subsecretaría de Educación Superior, México.

SEP (2014) Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. *Plan de estudios 2012*. Subsecretaría de Educación Superior, México.

SEP (2012) Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada. *Plan de estudios 2012*. Subsecretaría de Educación Superior, México.

Tobón Tobón, Sergio (2013), Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá, Colombia: ECO

APÉNDICE 1. RÚBRICA



**BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA
"ENRIQUE C. RÉBSAMEN"
SUBDIRECCIÓN DE DOCENCIA
PLAN DE ESTUDIOS 2012
RÚBRICA PARA VALORAR EL EXAMEN PROFESIONAL**

El presente instrumento tiene como finalidad que los sinodales cuenten con elementos objetivos que sustenten el veredicto otorgado al Examen Profesional del egresado.

A continuación le pedimos conteste, de acuerdo a lo que se solicita, los apartados según corresponda, considerando que para los "Niveles de Ejecución" tome como referencia la "Tabla de Especificaciones de los Niveles de Ejecución" que se anexa:

Nombre del Sustentante:					
Título del Trabajo de Titulación:					
Modalidad de Titulación:			Licenciatura:		
Lugar:		Fecha:		Hora:	
FASES	INDICADORES	NIVELES DE EJECUCIÓN			
		EXCELENTE (5)	SATISFACTORIO (4)	REGULAR (3)	INSATISFACTORIO (2)
EXPOSITIVA	1. En la exposición el sustentante evidencia congruencia con las características de la modalidad elegida.				
	2. Explicita el tema y destaca el interés por su elección estableciendo relación con su formación y el logro de las competencias genéricas y profesionales.				
	3. Fundamenta el tratamiento del tema a partir de referentes teóricos y metodológicos analizados durante su formación profesional en la licenciatura cursada.				
	4. Destaca las situaciones que desde su punto de vista fueron relevantes (difíciles o exitosas) para el desarrollo de sus competencias profesionales.				
	5. Argumenta de qué manera el trabajo realizado tiene o tendrá incidencia en el aula de educación básica.				
	6. Expone resultados y conclusiones.				
	7. Propone recomendaciones sustentadas teóricamente a partir de su posicionamiento como docente novel.				
	8. Se expresa de manera oral con un lenguaje académico para exponer su proceso de investigación.				
	9. Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lógicamente con los demás en forma expositiva.				
	10. Aplica sus habilidades digitales en la presentación del Trabajo de Titulación.				
REPÚBLICA	11. Evidencia comprensión de los cuestionamientos planteados.				
	12. Demuestra amplio dominio y movilización de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores propios de las competencias genéricas y profesionales de un docente.				
	13. Demuestra capacidad para argumentar sus reflexiones y sustentar las respuestas a las preguntas del jurado utilizando un lenguaje académico.				
	14. Responde a los cuestionamientos del jurado apoyándose en evidencias empíricas propias de la modalidad de titulación elegida.				
SUBTOTAL					
PUNTAJE TOTAL					

NOMBRE Y FIRMA DEL
SINODAL

APÉNDICE 2. LISTA DE COTEJO



**BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA
"ENRIQUE C. RÉBSAMEN"
SUBDIRECCIÓN DE DOCENCIA
PLAN DE ESTUDIOS 2012
LISTA DE COTEJO PARA VALORAR EL EXAMEN PROFESIONAL**

El presente instrumento tiene como finalidad que los sinodales cuenten con elementos objetivos que sustenten el veredicto otorgado al Examen Profesional del egresado.

A continuación le pedimos conteste, de acuerdo a lo que se solicita, los apartados según corresponda, considerando que para los "Indicadores de Logro" señale si se evidencia o no. El "SÍ" implica la presencia total del indicador, mientras que el "NO" remite a la ausencia.

Nombre del Sustentante:			
Título del Trabajo de Titulación:			
Modalidad de Titulación:		Licenciatura:	
Lugar:	Fecha:	Hora:	
FASE	INDICADORES DE LOGRO	SE EVIDENCIA	
		SÍ	NO
EXPOSITIVA	1.- Señala las características de la modalidad elegida.		
	2.- Destaca el interés por la elección del tema.		
	3.- Muestra su tratamiento.		
	4.- Señala las situaciones que desde su punto de vista fueron relevantes.		
	5.- Presenta su incidencia en el aula de educación básica.		
	6.- Reflexiona los resultados, conclusiones y recomendaciones que propone.		
	7.- Evidencia comprensión de los cuestionamientos planteados.		
REPÚBLICA	8.- Demuestra amplio dominio y movilización de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores propios de las competencias genéricas y profesionales de un docente.		
	9.- Muestra capacidad para argumentar sus reflexiones y sustentar las respuestas a las preguntas del jurado utilizando un lenguaje académico.		
	10.- Responde argumentadamente a los cuestionamientos del jurado apoyándose en evidencias empíricas propias de la modalidad de titulación elegida.		
Total			

NOMBRE Y FIRMA DEL SINODAL

Instrumento evaluativo para conocer las competencias que dominan los docentes

Esteban Miguel León Ochoa¹⁶ y Brenda Karina Morales Vázquez¹⁷

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras

Resumen

La finalidad del presente trabajo de investigación es conocer las competencias docentes que dominan los docentes de educación primaria del Colegio Hellen Keller, así mismo, indagar las variables que influyen en la misma. El proceso de investigación se sustenta en una metodología cuantitativa, abarcando una muestra de 8 docentes a los que se les facilitó un cuestionario como instrumento de evaluación para el estudio. Los resultados obtenidos en este estudio han permi-

¹⁶ esleon8a@gmail.com; esteban.leon04@yahoo.com.mx

¹⁷ brendakmv@gmail.com

tido concluir, por un lado, que los docentes tienen un conocimiento adecuado sobre determinados aspectos de la evaluación de las competencias básicas, lo cual se ve reflejado en la forma de impartir sus contenidos curriculares, el trato con sus estudiantes y con sus compañeros de trabajo, la participación activa en la institución, entre otros aspectos y, por otro lado, que la formación colaborativa docente, a través de la cual se reflexiona y se decide cuáles son las nuevas finalidades educativas, debe ser una herramienta indispensable para implementar cada transformación educativa.

Palabras clave: evaluación docente, competencias, nivel básico de educación.

Introducción

“La evaluación se ha convertido hoy en día en un instrumento indispensable para pilotar el desarrollo de los sistemas educativos y para valorar el impacto de las políticas de mejora de la educación puestas en práctica” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010, p. 124). Pero, no tiene sentido evaluar por el simple hecho de evaluar, sino que se debe hacer para mejorar la acción y valorar sus resultados. Se evalúa a los docentes para impulsarlos en su desarrollo profesional y promover las buenas prácticas docentes; se les evalúa para mejorar, no por rutina o por el mero gusto de evaluar.

La evaluación de la práctica docente no se convierte en un instrumento de retroalimentación acerca de lo que sucede en la clase y en los procesos de aprendizaje de los alumnos y sí en una herramienta de comprobación. Para que la evaluación tome este sentido, es necesario que el docente conozca y clarifique la diferencia entre medir y evaluar, donde la primera acción ofrece una información precisa, pero no habilita al docente para la toma de decisiones y reorientación de la práctica pedagógica (Fernández, 1994, citado por Rodríguez y Vera 2007).

Es más, los docentes se orientan a conocer los resultados que han obtenido en la evaluación y pocas veces sirve como herramienta de cambio y retroalimentación para su práctica, generando rezagos en la mejora de su rendimiento y en vez de prepararse para progresar se hace para acreditar o certificar las exigencias mínimas.

Por eso, la siguiente propuesta fue diseñada con base a las necesidades específicas (a partir de un diagnóstico) del Colegio Hellen Keller con el objetivo de aplicar un instrumento de evaluación de la práctica docente. Este instrumento toma en cuenta las competencias establecidas por SEP que deben tener los docentes de educación básica para realizar una labor de calidad, así como el marco de la evaluación docente en México, que presenta rezagos importantes y requiere propuestas innovadoras desde los procesos, los productos y los instrumentos evaluativos.

Planteamiento del problema

El presente trabajo pretende dar a conocer las competencias docentes que dominan los docentes de educación primaria del Colegio Hellen Keller, así mismo, indagar las variables que influyen en la misma para realizar una labor de calidad.

Por lo anterior, es necesario, conocer qué concepción tiene el docente sobre la evaluación de las competencias básicas, qué estrategias e instrumentos utiliza y cómo interrelaciona los diferentes elementos curriculares para que el desempeño del alumnado sea evaluado de manera acertada. El problema descrito y el análisis de diversos trabajos en torno a la evaluación educativa, dan sustento al planteamiento del problema del presente artículo.

Objetivo

Aplicar un instrumento de evaluación, a partir de las competencias docentes que exige la Subsecretaría de Educación Básica, para conocer las competencias que dominan los profesores del Colegio Hellen Keller.

Justificación

La evaluación, en un contexto educativo, es necesaria por sus propósitos: valorar los procesos educativos, brindar una retroalimentación y generar propuestas de mejora que hacen posible alcanzar los objetivos educativos en todos sus ámbitos.

Una de las funciones de la evaluación educativa es la evaluación de la práctica docente. Ésta, en la Educación Básica en México, no es vista ni aplicada como un instrumento de mejora, sino como un instrumento de control para el desarrollo profesional, lo cual genera rezagos en la mejora del rendimiento docente. En la Educación Básica se requieren competencias para un desempeño profesional eficaz, es por ello que se necesita basar la evaluación de la práctica docente en el perfil propuesto por SEP, el cual señala criterios e indicadores establecidos para lograr una evaluación exitosa.

Por eso, este instrumento tiene una lógica de mejora donde se detectarán problemáticas más específicas, buscando así una solución. Al mismo tiempo, se buscará brindar una rendición de cuentas sobre los recursos que brinda la Institución a los docentes y conocer de qué forma los utilizan y aprovechan.

Actualmente no se cuenta con procesos e instrumentos que nos ayuden a reconocer el nivel de impacto que la práctica docente tiene dentro y fuera del aula. Es por esto que se propone este instrumento de evaluación de la práctica docente que contribuya al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza. Además, sus resultados aportarán información que retroalimentará a los propios docentes para mejorar su quehacer profesional, sirviendo como referente para la formación continua.

Por último, es importante mencionar que el proceso de investigación se sustenta en una metodología cuantitativa, en donde se ocupó como instrumento un cuestionario; y para dar a conocer los resultados, se ocupó la técnica descriptiva.

Antecedentes

Tonda y Medina (2013), en su tesis doctoral "La formación del profesorado en la competencia evaluadora: un camino hacia la calidad educativa", realizaron un diagnóstico de la competencia evaluadora de los docentes de educación secundaria obligatoria de una comarca andaluza, a través del análisis de las actitudes del profesorado hacia los procesos de evaluación, indagando cuáles son sus propósitos evaluativos, cuál el modelo y la cultura evaluativa que les guía, cuáles los mecanismos de formación seguidos y si estas variables condicionan las actitudes evaluativas docentes.

Este trabajo se relaciona con la investigación en curso, ya que analiza las actitudes que muestran los docentes hacia los procesos de evaluación y procede a evidenciar que la competencia evaluadora es la principal habilidad que deben desarrollar para afrontar estos nuevos retos.

Asimismo, se coincide en que la evaluación de la práctica docente y la revisión de la evaluación en sí misma, no se encuentran entre las prioridades del profesorado, generando rezagos en la mejora de su rendimiento.

Ramírez (2014), en la investigación titulada "Evaluación de las competencias básicas en educación primaria: una mirada desde la óptica docente", indagó la opinión que tienen los maestros cordobeses de educación primaria sobre la evaluación del desarrollo de las competencias básicas y las variables que influyen en la misma.

Este estudio demostró que los docentes tienen un conocimiento adecuado sobre determinados aspectos de la evaluación de las competencias básicas, si bien, manifiestan una menor capacitación para acometer procesos de evaluación basados en este nuevo elemento curricular. La variable que condiciona en mayor medida la opinión docente sobre diferentes aspectos vinculados a la evaluación de competencias es la formación genérica del profesorado, en detrimento de la formación específica en competencias.

Este trabajo se relaciona con la investigación planteada, ya que coincide en que la formación general recibida por los docentes es la variable que más influye en la capacitación que el profesorado se atribuye para acometer un proceso de evaluación teniendo como referente las competencias básicas. Como se ha comprobado, es el docente que simultáneamente participa en grupos de trabajo y cursos de formación, frente a otras opciones formativas o ninguna, quien mayor capacitación se atribuye en este proceso.

Díaz y Barroso (2014), realizaron un trabajo que lleva por título "Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México". En este artículo se desarrolla el tema del diseño instruc-

cional y tecnopedagógico por competencias y la evaluación auténtica de las mismas, de uno de los cursos que conforman la Línea Psicológica del reciente currículo de las Escuelas Normales mexicanas, con el propósito de ilustrar el enfoque de competencias socioconstructivista propuesto por los autores del presente trabajo, responsables del diseño educativo de la línea referida. En particular, el foco de atención reside en explicitar el modelo de evaluación auténtica de competencias basado en portafolios electrónicos, que vienen elaborando los futuros docentes en proceso de formación que tomaron el curso Psicología del Desarrollo Infantil (0-12 años) durante el primer semestre de sus estudios de licenciatura.

Este trabajo es pertinente con la investigación aquí planteada, ya que se coincide en que la evaluación de las competencias docentes debe ser continua, mediante estrategias que consideren el desarrollo y la mejora, aportando evidencias que permitan mostrar el desempeño adecuado para contemplar los retos que los docentes deben asumir ante las reformas educativas.

Por último, Luna y Reyes (2015), realizaron un trabajo que lleva por título "Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente". El objetivo de este trabajo es confirmar las propiedades psicométricas del CECD (Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente) en una muestra de estudiantes de la UABC en cuanto a su unidimensionalidad, estructura factorial y consistencia interna. En otras palabras, se analiza la estructura interna del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente, producto de un riguroso proceso metodológico de acumulación de evidencias de validez y confiabilidad.

Este trabajo se relaciona con la investigación en curso, ya que se menciona que la evaluación de la docencia constituye un recurso eficaz para la mejora de los procesos educativos, en la medida en que se utilice para reflexionar sobre las características consideradas esenciales en los procesos de enseñar y aprender (RIIED, 2008, citado por Luna y Reyes).

Breve historia de la institución

La Escuela Primaria privada Colegio Hellen Keller está ubicada en la calle 20 de noviembre #10232 Col. Guadalupe Xonacatepec Puebla, Pue., con clave CCT: 21PPR0853L., siendo la Directora de esta institución la Licenciada María Luisa Peralta Hernández. Esta institución cuenta con 23 años de experiencia y únicamente laboran en el turno matutino; tiene un ranking de 888 de las 4,539 escuelas primarias de Puebla que participaron en las pruebas ENLACE tras obtener un promedio de 579.83 puntos. Así mismo, esta institución cuenta con un total de 200 alumnos y 8 docentes, es decir, un ratio de alumnos a docentes de 25:1.

Cuenta con 8 aulas existentes, 8 aulas en uso, 4 baños, una sala de cómputo, biblioteca, patio y áreas deportivas. Por otro lado, cuenta con servicios como cisterna, drenaje, energía eléctrica, internet, servicio de agua y teléfono. Así mismo, tiene programas soportadas como la asociación de padres de familia, programa escuela segura y programa nacional de lectura. Por último, cuenta con seguridad en rutas de evacuación, salidas de emergencia, señales de protección civil y zonas de seguridad.

Consideraciones teóricas

Para entender el contenido de este trabajo, es necesario empezar por definir los conceptos claves de la evaluación de la práctica docente.

Según Gimeno, J. y Pérez, A., (1996, p. 3) la operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. Con la definición anterior, podemos decir que en la evaluación se da un juicio objetivo a algo o a alguien, pero este juicio se basa en criterios establecidos.

Una vez conociendo el concepto general de evaluación, es momento de aterrizar este término en el contexto educativo. Para Bruzual, D., Coburn, N., Sanáñez, K. y Hiller, C. (2002, p. 4) la evaluación del desempeño docente es así vista como un proceso de ayuda, de indagación rigurosa sobre la práctica, de manera que los protagonistas puedan formular un juicio sobre su valor educativo.

Con la definición anterior, podemos decir que la evaluación de la práctica docente tiene dos lógicas: la rendición de cuentas y la mejora. La primera, como su nombre lo dice, solo contribuye a rendir cuentas sobre lo que un docente hace, de modo general, dentro de su práctica. La segunda, ayuda al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en aspectos específicos y al tener este carácter de mejora, los resultados aportan información que retroalimenta a los propios docentes para potenciar su quehacer profesional, sirviendo como referente para la formación continua.

Otro concepto clave de la evaluación de la práctica docente son: las competencias. Según Philippe Perrenoud (2000) una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones; pero esto último no basta para llevar a cabo una práctica docente eficaz debido a que cada competencia docente se conforma por distintas unidades de competencia.

Lo anterior se refiere a que la capacidad de actuación de un profesional de la educación no surge de manera espontánea ni por una vía puramente experiencial sino que precisa de conocimientos especializados (Zabalza, 2007, p. 71). Es por ello, que en cada nivel de la educación se necesitan competencias docentes distintas que aporten al adecuado desempeño ya que no se puede comparar un trabajo de un docente en educación Primaria con uno de Universidad.

A nivel nacional, a través de la creación de documentos oficiales se establecen las competencias docentes de cada nivel educativo. En el documento "Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de la Subsecretaría de Educación Básica 2014-2015" se expresan las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz. Este perfil corresponde a la función docente, en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y tiene un carácter nacional. Está integrado por cinco competencias que describen los dominios fundamentales del desempeño docente:

- Competencia 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Competencia 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Competencia 3: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Competencia 4: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

- Competencia 5: Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.
- Estas competencias se deben de verificar a través de un proceso de evaluación, es por esto que se diseñó la siguiente propuesta de instrumento de evaluación de la práctica docente.

Metodología

Para la construcción del instrumento de evaluación docente, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

Se realizaron lecturas e investigación sobre la evaluación docente y las dimensiones o competencias del perfil docente, con el objetivo de conocer el panorama al que nos íbamos a enfrentar.

Se seleccionó una institución para llevar a cabo un diagnóstico sobre la situación actual de evaluación docente interna.

Se analizaron los datos obtenidos. Los resultados determinaron el objeto de evaluación con el que se comenzó el diseño de la propuesta del instrumento de evaluación.

Se eligió la competencia docente con base a las necesidades de evaluación que presenta la institución.

Teniendo la competencia, se elaboró la definición operativa y el objetivo a evaluar de esta.

Se buscaron instrumentos de evaluación docente por competencias con el objetivo de tener referencias para la construcción de los indicadores.

A partir de la investigación de instrumentos de evaluación docente por competencias, se inició el diseño de la propuesta del instrumento de evaluación.

Se redactaron 22 preguntas de opción múltiple y se seleccionaron 21 indicadores.

Se redactaron las instrucciones para la aplicación del instrumento y se especificaron los recursos a utilizar.

Se realizaron los ajustes señalados por el asesor para la presentación final.

Una vez elaborado el instrumento de evaluación docente, se procedió a la implementación del mismo. Es por ello que, a continuación se describirán los pasos que se llevaron:

Se revisó y se verificó que no existieran faltas ortográficas en el instrumento, ya que esto puede ocasionar una mala imagen del diseñador.

Se hizo una prueba piloto con un solo docente con la finalidad de que diera a conocer problemas en la estructura del instrumento, tales como: falta de claridad en las instrucciones, redundancias e imperfecciones en las preguntas, carencia de incisos, etc.

Se realizaron las modificaciones pertinentes para el perfecto entendimiento del instrumento.

Se aprobó el instrumento con el asesor y se procedió a aplicarlo a los ocho docentes del colegio.

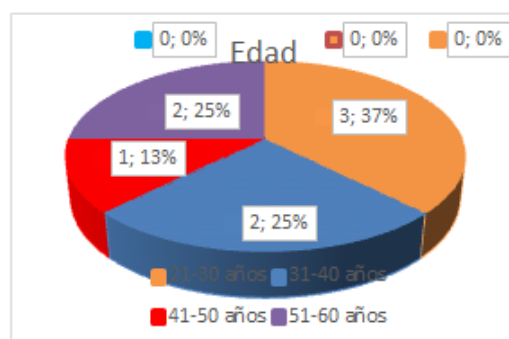
A partir de las respuestas, se procedió a vaciar los datos en gráficas de barras y de pastel con la finalidad de visualizar con claridad los resultados obtenidos.

Se hizo la interpretación correspondiente de los datos por cada una de las gráficas.

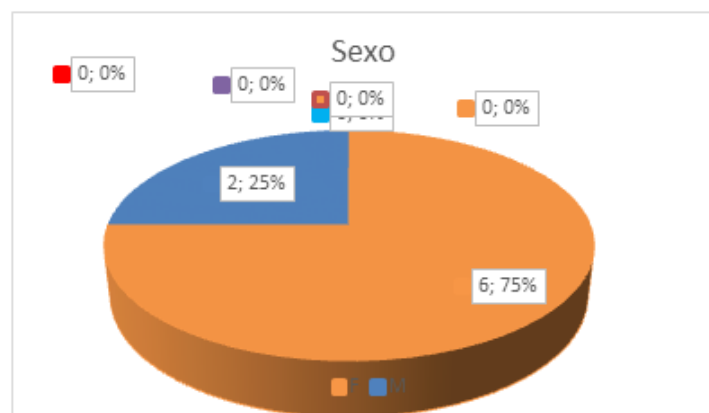
Se dedujeron conclusiones a partir de los resultados obtenidos.

A continuación, se muestran las gráficas de los resultados del instrumento aplicado a los docentes con su respectiva interpretación de datos.

Datos generales



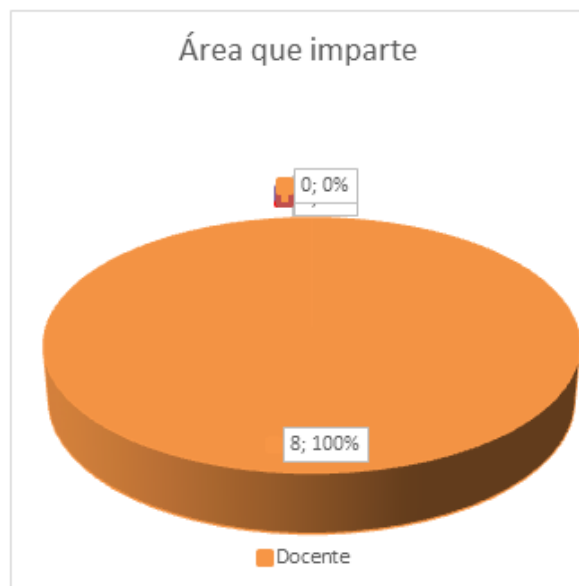
Como se puede apreciar en el gráfico, el 37% del total de encuestados están en un rango de edad entre 21-30 años, el 25% entre 31-40 años, el 13% entre 41-50 años y el porcentaje restante se encuentran en un rango de edad entre 51-60 años.



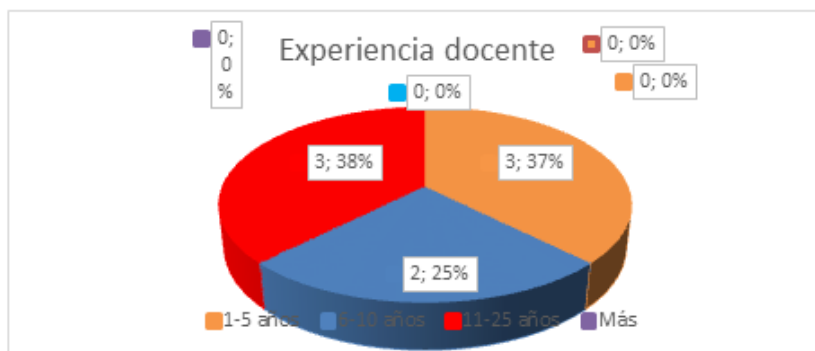
Como se observa en el gráfico, el 75% del total de encuestados son mujeres, mientras que el 25% son hombres.



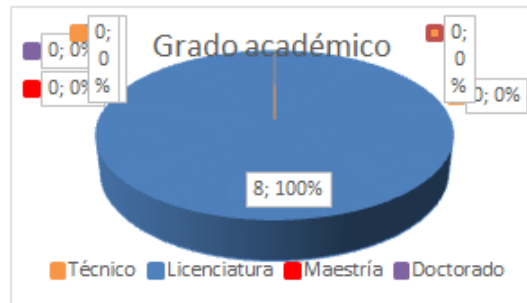
Como se puede ver en el gráfico, solo un docente (12%) es Ingeniera en Desarrollo e Innovación, una docente (12%) es Licenciada en Psicología Educativa, dos docentes (25%) son Licenciados en Psicología, un docente (12%) es Licenciado en Psicopedagogía, una docente (12%) es Licenciada en Educación Preescolar y dos docentes (25%) no contestaron.



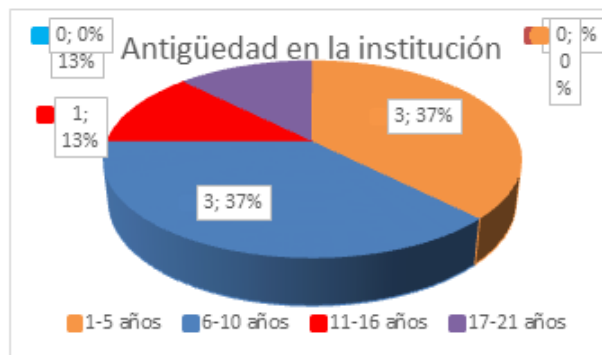
Como se puede apreciar en el gráfico, el 100% de los encuestados son docentes de educación primaria.



Como se ve en el gráfico, el 37% del total de los encuestados cuentan con una experiencia docente de 1-5 años, el 25% de 6-10 años y el 38% de 11-25 años de experiencia.

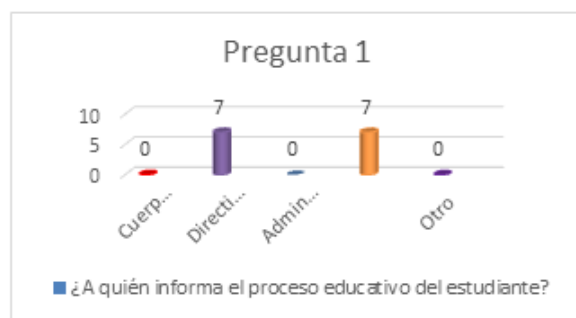


Como se puede apreciar en el gráfico, el 100% de los encuestados cuentan con el grado académico de Licenciatura.

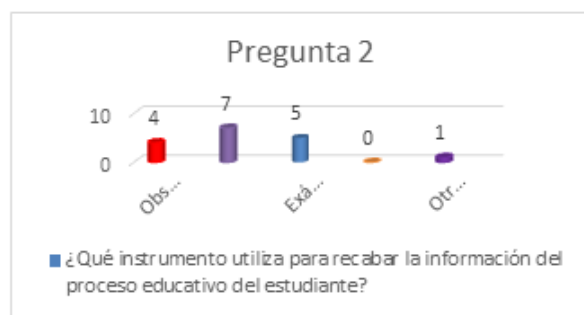


Como se ve en el gráfico, el 37% de los encuestados cuentan con 1-5 años de antigüedad en la institución, el 37% entre 6-10 años, el 13% entre 11-16 años y el porcentaje restante se encuentran en un rango de 17-21 años de antigüedad en la institución.

Cuestionario

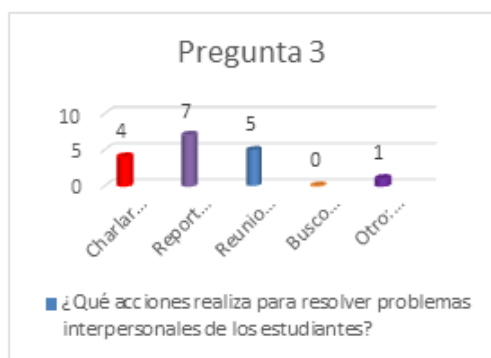


Como se puede apreciar en la Pregunta 1, nadie informa al cuerpo docente ni a los administrativos el proceso educativo del estudiante. Mientras que, 7 docentes buscan a los directivos y padres de familia para proporcionar dicha información. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes buscan a los actores más adecuados para comunicar el proceso educativo del estudiante, fomentando una acertada comunicación y logrando un vínculo para el beneficio del alumno.

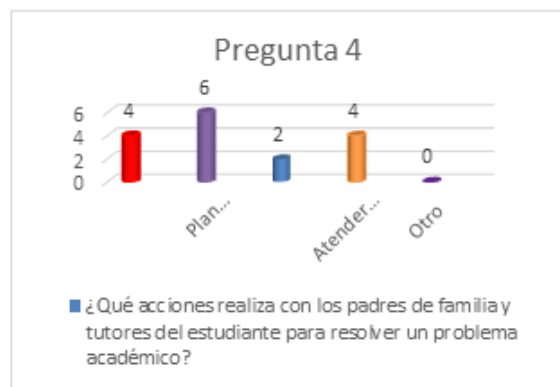


Como se aprecia en la Pregunta 2, 4 docentes ocupan la observación como instrumento para recabar información del proceso educativo del estudiante. Mientras que, 7 docentes ocupan reportes de actividades, diarios, notas; 5 docentes ocupan exámenes, reportes de lecturas y mapas conceptuales. Por último, solo un docente ocupa otro instrumento como la lista de

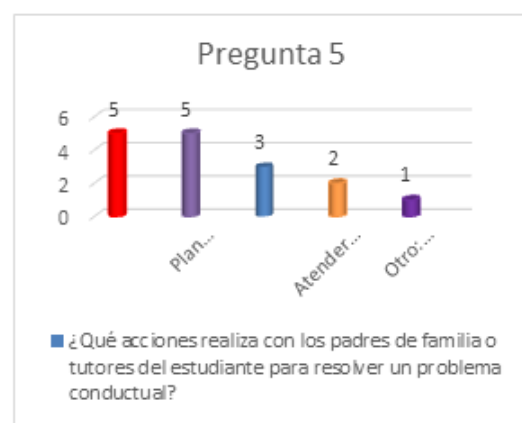
cotejo y rúbricas para recabar información del proceso educativo del estudiante. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes utilizan diferentes instrumentos para recabar la información necesaria del estudiante y así tener un expediente base para guiar al estudiante en su trayectoria escolar.



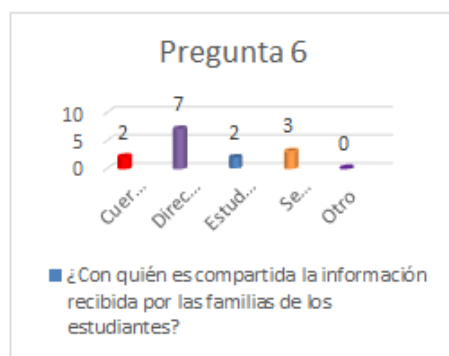
Como se puede apreciar en la Pregunta 3, 4 docentes charlan con los estudiantes para resolver problemas interpersonales. Mientras que, 7 docentes deciden reportar con el director y el tutor los problemas de los estudiantes; 5 docentes deciden hacer reuniones con los padres de familia para tratar estos problemas; un docente se apoya en un manual de convivencia. Por último, nadie busca asesoría con algún experto para resolver problemas interpersonales de los estudiantes. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes buscan diferentes acciones para resolver problemas interpersonales de los estudiantes, logrando tener diversas alternativas para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.



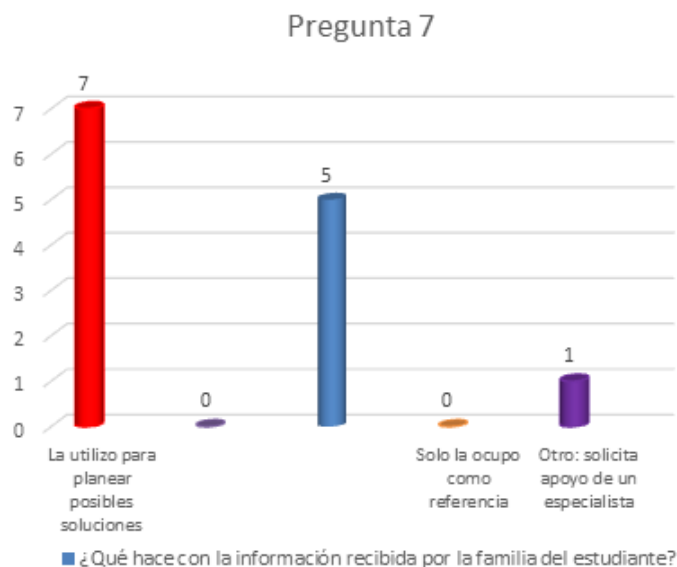
Como se puede apreciar en la Pregunta 4, 4 docentes hacen pláticas reflexivas con los padres de familia o tutores del estudiante para resolver un problema conductual. Mientras que, 6 docentes deciden hacer un plan específico de intervención para dicho problema; 2 docentes deciden buscar a un experto en la materia y 4 docentes atienden las necesidades del estudiante. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes solicitan apoyo a los padres de familia para resolver los problemas académicos de los estudiantes y así mejorar sus aprendizajes. Lo anterior logra que se fomente una acertada comunicación, entre docente-padres de familia, para tratar el desempeño del estudiante y buscar alternativas de solución a dichos problemas.



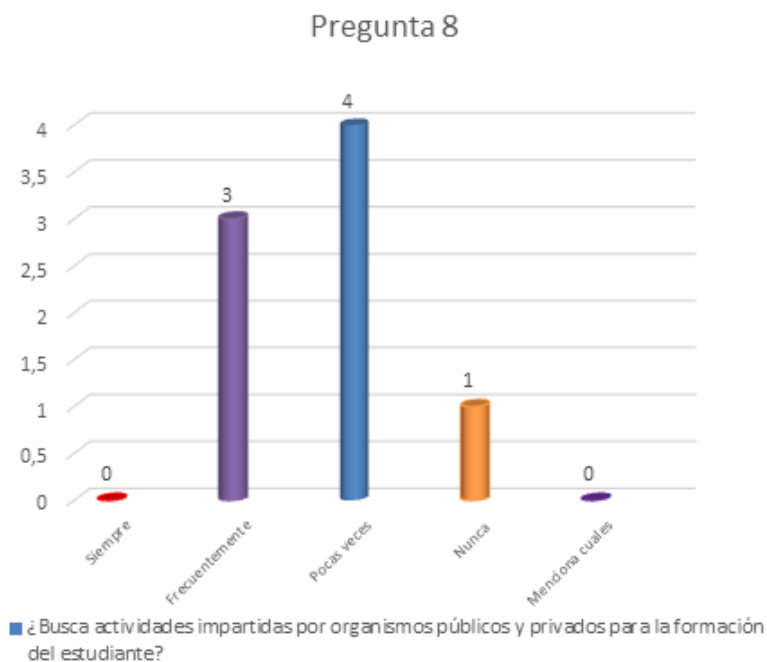
Como se puede ver en la Pregunta 5, 5 docentes hacen pláticas reflexivas con los padres de familia o tutores del estudiante para resolver un problema conductual. Mientras que, 5 docentes deciden hacer un plan específico de intervención para dicho problema; 3 docentes deciden buscar a un experto en la materia; 2 docentes atienden las necesidades del estudiante. Por último, solo un docente se apoya en un manual de convivencia para la resolución de algún problema conductual. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes solicitan apoyo a los padres de familia para resolver los problemas conductuales de los estudiantes y así mejorar sus aprendizajes. Lo anterior logra que se fomente una acertada comunicación, entre docente-padres de familia, para tratar el desempeño del estudiante y buscar alternativas de solución a dichos problemas.



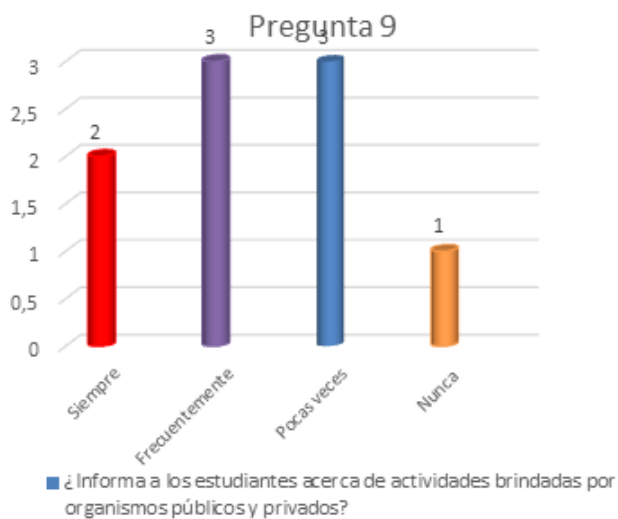
Como se puede apreciar en la Pregunta 6, 2 docentes comparten con el cuerpo docente la información recibida por las familias de los estudiantes. Mientras que, 7 docentes deciden compartirla con los directivos; 2 docentes la comparten con los propios estudiantes. Por último, 3 docentes deciden mantener esta información confidencialmente. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes comparten la información del estudiante con los actores educativos pertinentes, esto con la finalidad de que tengan un expediente base del alumno y así poder establecer un vínculo con él.



En la Pregunta 7, 7 docentes deciden utilizar la información que reciben por la familia del estudiante para planear posibles soluciones. Mientras que, 5 docentes buscan canalizar al estudiante con personas que le brinden apoyo; un docente busca apoyo de un especialista. Por último, nadie ocupa esa información para criticar ni reprochar a su familia el comportamiento del estudiante. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes hacen uso de la información recibida para buscar en beneficio del estudiante, logrando así tener un expediente base para guiar al estudiante en su trayectoria escolar.



Como se puede apreciar en la Pregunta 8, 3 docentes frecuentemente buscan actividades impartidas por organismos públicos y privados. Mientras que, 4 docentes lo hacen pocas veces y un docente nunca lo hace. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes no cumplen por completo esta competencia ya que no participan en la búsqueda de dichas actividades para la formación y mejora de los aprendizajes del estudiante.



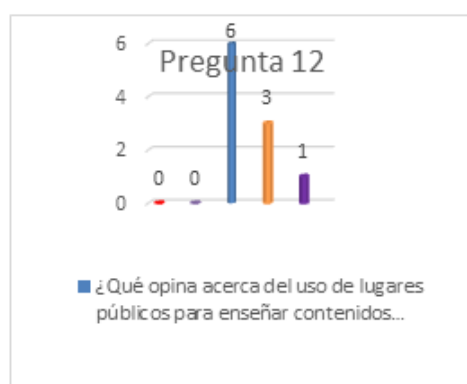
En la Pregunta 9, 2 docentes siempre informan a los estudiantes acerca de actividades brindadas por organismos públicos y privados. Mientras que, 3 docentes lo hacen frecuentemente y 3 docentes pocas veces. Por último, solo un docente nunca informa a los estudiantes acerca de actividades brindadas por organismos públicos y privados. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes no cumplen por completo esta competencia ya que no todos informan a los estudiantes dichas actividades, lo cual ocasiona que los alumnos no se enteren y no puedan mejorar sus aprendizajes.



Como se puede ver en la Pregunta 10, 4 docentes brindan todos los permisos posibles a los estudiantes para participar en actividades deportivas y artísticas. Mientras que, 5 docentes únicamente brindan apoyo y asesoría; 4 docentes muestran interés y entusiasmo por ellos. Por último, solo a un docente le son indiferentes las actividades deportivas y artísticas dentro y fuera de la escuela. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes se interesan en las actividades deportivas y artísticas en las que participan sus estudiantes, logrando así un vínculo entre docente-alumno para apoyarlo en lo que necesite.

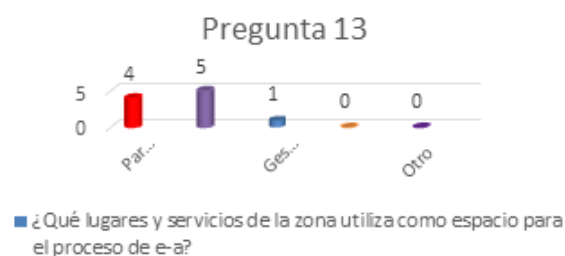


Como se puede apreciar en la Pregunta 11, 4 docentes buscan más información acerca de torneos o cursos deportivos artísticos. Mientras que, 3 docentes la difunden en toda la institución; 4 docentes solo les informan a sus estudiantes; a un docente le es indiferente este tipo de información. Por último, solo a un docente busca que el colegio haga referencia este tipo de información en una ceremonia para que se conozca. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes buscan la manera de que sus estudiantes se enteren de los torneos o cursos deportivos y artísticos que se llevarán a cabo, logrando así guiarlos para que tengan buenos hábitos y logren concluir con éxito su escolaridad.



En la Pregunta 12, nadie está en desacuerdo en que se deba enseñar contenidos curriculares en otros lugares públicos. Por otro lado, 6 docentes están de acuerdo en que se

enseñen contenidos curriculares en otros sitios porque favorecen el aprendizaje situado; 3 docentes están de acuerdo porque es bueno cambiar de lugares en clases de vez en cuando y un docente comenta que mientras el docente tenga vocación no importa el lugar para impartir contenidos curriculares. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes están de acuerdo en que se enseñen contenidos curriculares en otros sitios porque favorecen el aprendizaje situado; logrando así la mejora de los aprendizajes.



Como se puede apreciar en la Pregunta 13, 4 docentes utilizan parques, museos, canchas y auditorios públicos como espacio para el proceso de e-a. Mientras que, 5 docentes ocupan los salones pertenecientes a la institución y un docente gestiona el laboratorio, salón de usos múltiples y/o auditorio de la escuela para el proceso de e-a. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes buscan los espacios necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando así la mejora de los aprendizajes.

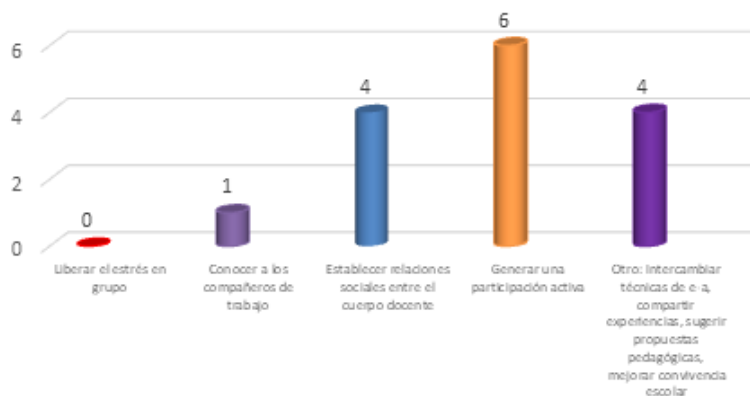


Como se puede apreciar en la Pregunta 14, solo un docente conoce las empresas que brindan servicios al centro educativo, las cuáles son: SSA, Pelikan, Montenegro y SSP. Por otro lado, solo un docente conoce algunas empresas, 3 docentes conocen pocas empresas y 2 docentes no conocen las empresas que brindan servicios al centro educativo. Con relación a la competencia 5, se puede notar que la mayoría de los docentes desconocen las empresas que brindan servicio al centro educativo, esto genera que se desconozcan los beneficios que brindan y no se pueda fomentar un vínculo para apoyar al estudiante en su trayectoria escolar.



Se ve en la Pregunta 15, solo un docente siempre participa activamente en la gestión de servicios que brindan otras empresas al centro educativo. Por otro lado, 3 docentes en ocasiones participan y 4 docentes nunca participan. Las personas que participan, mencionan que ayudan en la organización, gestionando trámites y permisos. Con relación a la competencia 5, se puede notar que la mayoría de los docentes no participan en el funcionamiento eficaz de la escuela ya que no realizan acciones para la gestión de los servicios que brindan otras empresas al centro educativo.

Pregunta 16

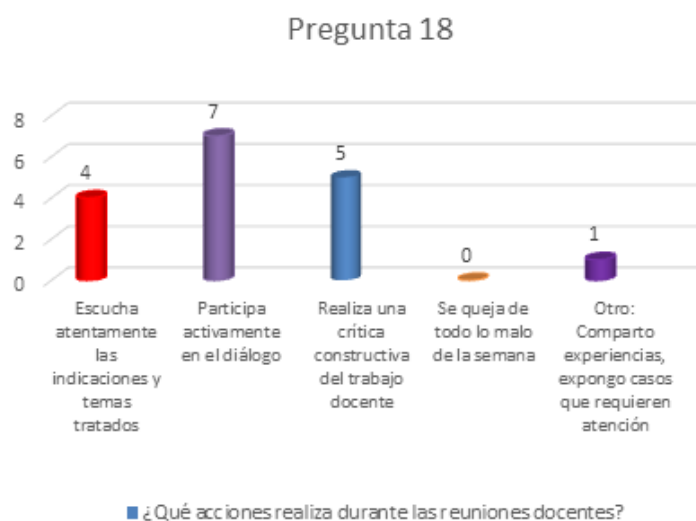


■ ¿Cuál debería ser el objetivo de las reuniones docentes?

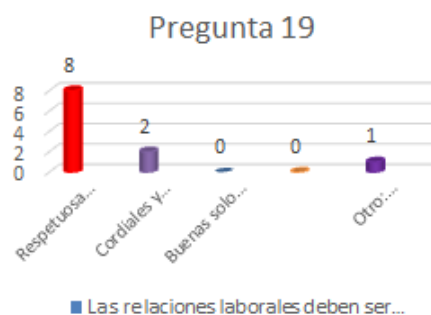
Como se puede ver en la Pregunta 16, nadie coincide en que el objetivo de las reuniones docentes es para liberar el estrés en grupo. Por otro lado, solo un docente dice que el objetivo de las reuniones docentes es que conocer al cuerpo docente, 4 docentes mencionan que es para establecer relaciones sociales entre el cuerpo docente y 6 docentes dicen que es para generar una participación activa. Por último, 4 docentes mencionan que tienen otro objetivo las reuniones docentes, tales como: intercambiar técnicas de e-a, compartir experiencias, sugerir propuestas pedagógicas y mejorar convivencia escolar. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes participan activamente en el funcionamiento eficaz de la escuela, logrando un vínculo con la comunidad para llegar a acuerdos que beneficien a la institución.



Se aprecia en la Pregunta 17, para que existan las reuniones docentes, solo un docente organiza las mismas, 8 docentes únicamente asisten cuando se lo piden, 2 docentes consideran que el director es el que debe de realizar acciones para que existan estas reuniones y un docente menciona que no realiza alguna acción. Por último, solo a un docente menciona que todas las reuniones tienen un objetivo diferente, por tanto, las acciones a realizar son distintas. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes no realizan alguna acción para que existan las reuniones docentes y eso hace que no haya un funcionamiento eficaz de la escuela.



Como se puede apreciar la Pregunta 18, 4 docentes escuchan atentamente las indicaciones y temas tratados durante las reuniones docentes, 7 docentes participan activamente en el diálogo, 5 docentes realizan una crítica constructiva del trabajo docente y nadie coincide en que en las reuniones docentes la acción a realizar es quejarse de todo lo malo de la semana. Por último, solo a un docente comenta que las acciones que realiza en estas reuniones es compartir experiencias y exponer casos que requieran atención. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes tienen un vínculo con sus compañeros de trabajo ya que tiene una buena comunicación y así pueden realizar críticas constructivas del trabajo docente para mejorar el funcionamiento de la escuela.



En la Pregunta 19, 8 docentes mencionan que las relaciones laborales deben de ser respetuosas y comprensivas, 2 docentes contestaron que deben de ser cordiales y ventajosas; y solo una docente comenta que deben de ser de trabajo en equipo para estar en el mismo canal. Por otro lado, nadie contestó que las relaciones laborales deben de ser buenas solo con quien les convenga ni nulas. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes tienen un buen vínculo con sus compañeros de trabajo ya que se respetan, se comprenden y son cordiales, logrando así una buena comunicación para para llegar a acuerdos que beneficien a la institución.



Como se puede apreciar en la Pregunta 20, 3 docentes mencionaron que las relaciones laborales con sus compañeros son productivas y respetuosas, 2 docentes contestaron que son estrechas y afectuosas, 3 docentes comentan que son cordiales y profesionales; y un docente mencionó que son respetuosas y colaborativas. Por último, nadie contestó que las relaciones laborales con sus compañeros son nulas. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes tienen un buen trato con sus compañeros de trabajo ya que sus relaciones son productivas, respetuosas, estrechas, afectuosas, cordiales, profesionales y colaborativas; esto genera que se lleguen a acuerdos que beneficien a la institución.

Pregunta 21: Represente por grado de jerarquización a los integrantes del C.E



Pregunta 22: De las siguientes situaciones, ¿con quién acude para brindar una solución?



Como se puede apreciar en la Pregunta 22, solo un docente acude al cuerpo docente cuando hay problemas con los estudiantes, 8 docentes acuden a los directivos y 3 docentes acuden a los padres de familia. Por otro lado, nadie acude con los administrativos cuando hay problemas con los estudiantes. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes acuden a los actores educativos adecuados para informar los problemas que hay con los estudiantes, esto con la finalidad de que se brinden las soluciones pertinentes para asegurar que los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

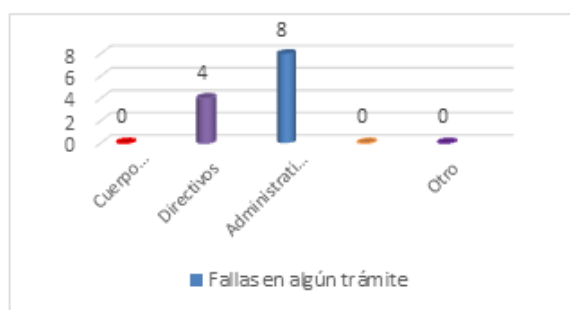


Como se puede apreciar en el gráfico, solo un docente acude al cuerpo docente cuando hay una discusión con otro docente, mientras que 8 docentes acuden a los directivos. Por otro lado, nadie acude con los administrativos ni padres de familia cuando hay discusiones con otro docente. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes, cuando tie-

nen problemas con otro docente, buscan apoyo en los directivos para solucionar dichos problemas; esto es con la finalidad de que se busque el bienestar de los integrantes y exista un funcionamiento eficaz de la escuela.



Como se puede apreciar en el gráfico, 4 docentes acuden al cuerpo docente cuando tienen una dificultad para abordar su programa de asignatura, 4 docentes acuden a los directivos, 3 docentes acuden a los administrativos y solo un docente busca apoyo pedagógico. Por otro lado, nadie acude con los padres de familia cuando tienen una dificultad para abordar su programa de asignatura. Con relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes buscan apoyo en diferentes actores educativos cuando tienen dificultad para abordar su programa de asignatura, esto es con la finalidad de que se enseñen lo mejor posible los contenidos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.



Como se ve en el gráfico, nadie acude al cuerpo docente ni a los padres de familia cuando existe alguna falla en algún trámite. Por otro lado, 4 docentes acuden a los directivos y 8 docentes acuden a los administrativos para resolver alguna falla en algún trámite. Con

relación a la competencia 5, se puede notar que los docentes acuden únicamente con los directivos y administrativos por alguna falla en algún trámite, esto es con la finalidad de que se resuelvan dichos problemas y se obtenga un funcionamiento eficaz de la escuela.

Conclusiones

En este trabajo se han presentado los resultados del instrumento aplicado de la evaluación de la práctica docente, el cual está basado en un diagnóstico de necesidades específicas del Colegio Hellen Keller, permitiendo generar los elementos del instrumento de manera congruente entre las exigencias de los docentes del Centro Educativo y el perfil docente que señala SEP.

La reflexión en torno a la evaluación de la práctica docente, brindó una nueva perspectiva sobre este proceso. Investigando y analizando distintos autores, se coincide con Medina (2009) en que "la evaluación se consolida como una actividad formativa situada en la continuidad entre la acción investigadora, la evaluación de la práctica docente, y la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (p.27).

Por otro lado, es importante mencionar que este instrumento busca contribuir al desarrollo de propuestas para la mejora educativa, ya que, la evaluación de la práctica docente es vista como un proceso de ayuda, de indagación rigurosa sobre la práctica, de manera que los protagonistas puedan formular un juicio sobre su valor educativo (Bruzual, Coburn, Sanáñez y Hiller, 2002, p. 4).

Los resultados obtenidos en este estudio han permitido concluir, por un lado, que los docentes tienen un conocimiento adecuado sobre determinados aspectos de la evaluación de las competencias básicas, lo cual se ve reflejado en la forma de impartir sus contenidos curriculares, el trato con sus estudiantes y con sus compañeros de trabajo, la participación activa en la institución, entre otros aspectos y, por otro lado, encontramos que la formación colaborativa docente, a través de la cual se reflexiona y se decide cuáles son las nuevas finalidades educativas, debe ser una herramienta indispensable para implementar cada transformación educativa. Cabe resalta que, los resultados de esta evaluación no tienen como fin juzgar el desempeño de los docentes sino brindar una retroalimentación para potenciar su formación y capacitación profesional.

Para finalizar, se puede afirmar que los trabajos que cuentan con un enfoque teórico-práctico brindan las herramientas necesarias para una formación profesional integral. Este artículo, cuenta con este enfoque, el cual acerca a la realidad (como diseñadores, instructores y aplicadores) de la evaluación de la práctica docente ya que da la oportunidad de entender que es una herramienta para la mejora de la calidad educativa y, por lo tanto, es necesaria para la formación y capacitación docente.

Referencias

- Bruzual, D., Coburn, N. Sanáñez, K. Hiller, C. (2002). Evaluación del desempeño docente a través de un sistema en línea que permite obtener informes estadístico inmediatos.
- Centroseducativos.com.mx. (2017). *Colegio Hellen Keller - Primaria Puebla*. Disponible en: <http://centroseducativos.com.mx/cct/166121/colegio-hellen-keller> [Acceso 06 Abril 2017].

- Díaz, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. Enero, 36-56.
- Escuelas.findthebest.com.mx. (2017). *Colegio Hellen Keller*. Disponible en: <http://escuelas.findthebest.com.mx/l/36071/Colegio-Hellen-Keller-Her-ica-Puebla-De-Zaragoza-72940> [Acceso 06 Abril 2017].
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, p. 334-352.
- Guzmán, I., Marín, R., González, A. (-). *Evaluación de competencias docentes: una experiencia en tres posgrados en educación*. Universidad Autónoma de Chihuahua y Centro de Investigación y Docencia de los SEECH.
- Hernández, M. (-). Instrumento de autoevaluación de competencias docentes en la formación profesional.
- Luna, E. y Reyes, É. (2015). *Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente*. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. p. 13-27.
- Medina, A. (2009). *Formación y evaluación de las competencias del profesorado*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *2021 Metas Educativas*. Madrid, España. Cudipal, p. 124.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competencias*. Entrevista "El Arte de Construir Competencias " original en portugués en Nova Escola (Brasil), septiembre 2000, pp.19-31.
- Ramírez, A. (2014). Evaluación de las competencias básicas en educación primaria: una mirada desde la óptica docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 20, nº 1.
- Rodríguez, C. y Vera, J. (2007). *Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, p. 1129-1151.
- SEP. (2014-2015). Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Subsecretaría de Educación Básica.

Tonda, P. y Medina, A. (2013). La formación del profesorado en la competencia evaluadora: un camino hacia la calidad educativa. *Enseñanza & Teaching*, p. 167-188.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea Ediciones. p. 70-144.

ANEXO

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PROCESOS EDUCATIVOS

Objetivo: Recabar la información relevante que proporcione este instrumento de evaluación para conocer las competencias docentes que dominan los profesores del Colegio Hellen Keller.

Datos generales del docente:

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: F M

Área disciplinar (formación base): _____

Área que imparte: _____

Experiencia docente: 1-5 6-10 11-25 Mes: _____

Grado académico: Técnico Licenciatura Maestría Doctorado

Antigüedad en la institución: 1-5 6-10 11-16 17-21

Instrucciones: A continuación se le presenta un cuestionario, el cual aportará información relevante sobre su práctica docente. Se le solicita que lea cada indicador cuidadosamente y para responder a cada uno de ellos, puede elegir una o más opciones.

¡Muchas gracias!

Competencia 5: Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. Se refiere a que el docente solicita y brinda apoyo a los padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.

<p>1. ¿A quién informa el proceso educativo del estudiante?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cuerpo Docente <input type="checkbox"/> Directivos <input type="checkbox"/> Administrativos <input type="checkbox"/> Padres de Familia <p>Otro: _____</p>
<p>2. ¿Qué instrumento utiliza para recabar la información del proceso educativo del estudiante?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observación <input type="checkbox"/> Reporte de actividades, diario, notas <input type="checkbox"/> Exámenes, reportes de lectura, mapas conceptuales <input type="checkbox"/> Ningún instrumento <p>Otro: _____</p>
<p>3. ¿Qué acciones realiza para resolver problemas interpersonales de los estudiantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Charlar con los estudiantes <input type="checkbox"/> Reportar con el director y tutor <input type="checkbox"/> Reuniones con padres de familia <input type="checkbox"/> Busco asesoría con algún experto <p>Otro: _____</p>
<p>4. ¿Qué acciones realiza con los padres de familia y tutores del estudiante para resolver un problema académico?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pláticas reflexivas <input type="checkbox"/> Plan específico de intervención <input type="checkbox"/> Buscar a un experto en la materia <input type="checkbox"/> Atender las necesidades del estudiante <p>Otro: _____</p>
<p>5. ¿Qué acciones realiza con los padres de familia o tutores del estudiante para resolver un problema conductual?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pláticas reflexivas <input type="checkbox"/> Plan específico de intervención <input type="checkbox"/> Buscar a un experto en la materia <input type="checkbox"/> Atender las necesidades del estudiante <p>Otro: _____</p>
<p>6. ¿Con quién es compartida la información recibida por las familias de los estudiantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cuerpo Docente <input type="checkbox"/> Directivos <input type="checkbox"/> Estudiantes <input type="checkbox"/> Se mantiene confidencial

	Otro: _____
7. ¿Qué hace con la información recibida por la familia del estudiante?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> La utilizo para planear posibles soluciones <input type="radio"/> La critico y reprocho a su familia el comportamiento del estudiante <input type="radio"/> Busco canalizar al estudiante con personas que le brinden apoyo <input type="radio"/> Solo la ocupo como referencia Otro: _____
8. ¿Busca actividades impartidas por organismos públicos y privados para la formación del estudiante?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Siempre <input type="radio"/> Frecuentemente <input type="radio"/> Pocas veces <input type="radio"/> Nunca Menciona Cuáles: _____
9. ¿Informa a los estudiantes acerca de actividades brindadas por organismos públicos y privados?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Siempre <input type="radio"/> Frecuentemente <input type="radio"/> Pocas veces <input type="radio"/> Nunca
10. ¿Usted qué realiza cuando sus estudiantes participan en actividades deportivas y artísticas dentro y fuera de la escuela?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Les brinda todos los permisos posibles <input type="radio"/> Brinda apoyo y asesoría <input type="radio"/> Muestra interés y entusiasmo por ellos <input type="radio"/> Le es indiferente Otro: _____
11. ¿Qué hace con la información que obtiene acerca de torneos o cursos deportivos y artísticos?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Pregunto para tener mayor información de estos eventos <input type="radio"/> La difundo en toda la institución <input type="radio"/> Solo le informo a mis estudiantes <input type="radio"/> Le es indiferente Otro: _____
12. ¿Qué opina acerca del uso de lugares públicos para enseñar contenidos curriculares?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Estoy en desacuerdo porque las clases deben darse en los salones <input type="radio"/> Estoy en desacuerdo porque esos lugares no ayudan al proceso de e-a <input type="radio"/> Estoy de acuerdo porque favorece el aprendizaje situado <input type="radio"/> Estoy de acuerdo porque es bueno cambiar de lugares en clases de vez en cuando Otro: _____

<p>13. ¿Qué lugares y servicios de la zona utiliza como espacio para el proceso de e-a?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☑ Parques, museos, canchas, auditorios públicos ☑ Los salones pertenecientes a la institución ☑ Gestiono el laboratorio, salón de usos múltiples y/o auditorio de la escuela ☑ Ningún lugar porque no hay mejor que el aula de clases <p>Otro: _____</p>
<p>14. ¿Conoce las empresas que brindan servicios al centro educativo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☑ Todas ☑ Algunas ☑ Pocas ☑ Ninguna <p>Menciona cuales: _____</p>
<p>15. ¿Es un participante activo en la gestión de servicios que brindan otras empresas al centro educativo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☑ Siempre ☑ Casi siempre ☑ En ocasiones ☑ Nunca <p>Menciona como participa: _____</p>
<p>16. ¿Cuál debería ser el objetivo de las reuniones docentes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☑ Liberar el estrés en grupo ☑ Conocer a los compañeros de trabajo ☑ Establecer relaciones sociales entre el cuerpo docente ☑ Generar una participación activa <p>Otro: _____</p>
<p>17. ¿Qué acciones realiza para que existan reuniones docentes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☑ Organizo estas reuniones ☑ Asisto cuando me lo piden ☑ Eso lo debe hacer el director ☑ No realizo ninguna acción <p>Otro: _____</p>
<p>18. ¿Qué acciones realiza durante las reuniones docentes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☑ Escucha atentamente las indicaciones y temas tratados ☑ Participa activamente en el diálogo ☑ Realiza una crítica constructiva del trabajo docente ☑ Se queja de todo lo malo de la semana <p>Otro: _____</p>
<p>19. Las relaciones laborales deben ser...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☑ Respetuosas y comprensivas ☑ Cordiales y ventajosas ☑ Buenas solo con quien me convenga ☑ Nulas porque cada quien debe hacer únicamente su función <p>Otro: _____</p>

<p>20. ¿Cómo son las relaciones laborales con sus compañeros?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Productivas y respetuosas ☛ Estrechas y afectuosas ☛ Cordiales y profesionales ☛ Nulas <p>Otro: _____</p>
<p>21. Represente por grado de jerarquización a los integrantes del centro educativo.</p>	
<p>22. De las siguientes situaciones, ¿con quién acude para brindar una solución?</p>	<p>1. Problemas con los estudiantes en horario de clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☛ Cuerpo Docente ☛ Directivos ☛ Administrativos ☛ Padres de Familia <p>Otro: _____</p> <p>2. Discusión con un docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☛ Cuerpo Docente ☛ Directivos ☛ Administrativos ☛ Padres de Familia <p>Otro: _____</p> <p>3. Dificultad para abordar mi programa de asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☛ Cuerpo Docente ☛ Directivos ☛ Administrativos ☛ Padres de Familia <p>Otro: _____</p> <p>4. Fallas en algún trámite:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☛ Cuerpo Docente ☛ Directivos ☛ Administrativos ☛ Padres de Familia <p>Otro: _____</p>

Aproximación a un perfil de egreso del Complejo Regional Sur

Ulises Roa Gómez¹⁸, Marái del Pilar Gutiérrez Vázquez
y Delina Guadalupe Montes Sánchez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Complejo Regional Sur
Escuela de Arquitectura
Escuela de Estomatología

Resumen

El perfil de egreso, como componente fundamental del currículo, obedece en la actualidad a propuestas teóricas y metodológicas establecidas inicialmente, solo para los programas educativos ofertados en el campus central de nuestra universidad. Con la Regionalización Universitaria, consideramos la posibilidad que se tiene de incidir, desde el diseño del perfil, en la solución de problemas que aquejan al entorno inmediato del egresado del Complejo Regional Sur. Así la incidencia en el crecimiento y desarrollo regional que la universidad puede potenciar, incluye la propia estructura del perfil de egreso.

Palabras clave: Perfil de egreso, currículo, Tehuacán, desarrollo regional, lo establecido

¹⁸ # ulises.roa@correo.buap.mx, pilar.gutierrez@correo.buap.mx, delina.montes@correo.buap.mx

En el proceso de definición de la carrera que van a estudiar, los egresados del nivel medio superior se impactan por una breve visión – y a veces suposición- de una de las muchas actividades que se desarrollan en algunos oficios y de algunas profesiones. Este fenómeno, si se nos permite la expresión, es generador de carreras “preferidas”, fundamentado, el fenómeno, en actividades que los jóvenes, recipientarios de una cultura neoliberal y clasicista, prefiguran como exitosas.

El grave desconocimiento de los perfiles de egreso de la amplia gama de licenciaturas e ingenierías que se ofertan en nuestro país, así como de los posgrados, es uno de los principales generadores de desempleo y frustración entre la población juvenil y económicamente activa de nuestra región y en general, en todo el territorio nacional.

Así, asumiendo al perfil de egreso como una declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y frente a sí misma (Hawes, 2010) en la que aquella se compromete a la construcción de una identidad profesional dada y en dicha declaración se establecen claramente los compromisos que dicha institución adquiere para crear una identidad a esa profesión dentro del marco institucional, la obligación de las instituciones de educación superior será, identificar con total claridad los problemas que aquejan a la región, al estado y al país para cumplir el compromiso adquirido.

Por otra parte, el término perfil es utilizado en la educación para identificar las capacidades de los estudiantes que ingresan y de los que egresan de un programa educativo determinado (BUAP, 2009). Entendiendo las capacidades como el conjunto de “saberes”. El Modelo Minerva integra un perfil general que especifica los saberes, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para realizar actividades específicas de profesiones específicas.

En ese tenor, y con miras a una visión integral del egresado, el Modelo Educativo propone cuatro “pilares” para la educación basado en los saberes siguientes: 1) aprender a conocer, 2) aprender a hacer, 3) aprender a ser y 4) aprender a vivir juntos (BUAP, 2009). Con ello en mente, no podemos más que tratar de empatar la propuesta teórica con la práctica cotidiana y con fines meramente retroalimentadores para con el modelo.

Las cuatro premisas propuestas cobran gran relevancia, a nuestro parecer, porque asumen los retos educativos desde una perspectiva holística. Sintetizan los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, pero también sintetiza los desafíos relativos a la construcción de un orden social (Tedesco, 2007). La idea entonces es, no solo influir en la construcción de un mejor ser humano, sino contribuir en la conformación de una estructura social que genere su propia evolución hacia estadios más promisorios y, posteriormente, buscar la estabilidad que aspire a una mejora continua en todos los órdenes de vida.

Existe, también, la conceptualización de Perfil Profesional, como el de un egresado calificado para desempeñarse en las competencias de la profesión, con un grado de eficiencia razonable, que se traduce en el cumplimiento de tareas propias de la profesión (Hawes B & Corvalán V., 2005). En ésta, se entiende que el profesional, gracias al diseño del perfil de egreso de su profesión, es capaz de desenvolverse de manera “natural” para la solución de problemas específicos de la especialidad de forma eficiente y en un tiempo aceptable.

De acuerdo a lo anterior, el perfil diseñado de manera incluyente y holística, deberá ser el reflejo fehaciente de las condiciones y vicisitudes del mercado laboral en el que está inserta la profesión, y con el paso del tiempo, deberá proporcionar información relevante al mercado laboral de la profesión en cuestión, como una “comprobación” de los datos utilizados para su construcción

Así, retomando el discurso de los pilares de la educación, consideramos que, en términos generales están comprendidos en las actividades, acciones y actitudes que consuetudinariamente desarrollamos los que conformamos la comunidad universitaria de la BUAP.

Lo acontecido

En ocasiones, la colaboración conjunta con los estudiantes, para guiarlos en la consecución de información es exitosa, lo que aún presenta cierta reticencia es la aplicación práctica de ese conocimiento para la resolución de problemas reales. Puede ser que influya la escasez de herramienta o instrumental, o la obsolescencia del mismo o incluso su ausencia, pero lo cierto es que los contenidos de nuestras asignaturas no necesariamente reflejan las condiciones laborales en las que se desempeñarán nuestros egresados, por lo que consideramos incluir en el currículo oculto, esos elementos o características de la región, que han sido omitidos del currículo formal.

Por otra parte, aprender a ser es complicado, debido a los diferentes niveles sociales culturales y económicos presentes en nuestro entorno, que muchas veces hace que algunos estudiantes se sientan inseguros ante sus propios compañeros y aunque cuente con capacidades similares, no las desarrolla debido a su baja autoestima.

Actualmente, en el Complejo Regional Sur, en la licenciatura en Estomatología, los contenidos de las asignaturas están enfocados hacia la productividad, nuestros egresados son profesionistas con una visión netamente clínica, básicamente con la tendencia de atender pacientes de forma metodológica, muy preocupados por el tratamiento odontológico en sí, sin tener en suficiente cuenta, las emociones del paciente, su unicidad, y complejidad como ser integral.

Recordemos que Freud determinó una función esencial de la boca en el desarrollo psicosexual de la persona (Rojas Alcayaga & Misrachi Launert, 2004). Esto significa que es necesario comprender el fuerte significado psicosocial que le es asignado a la boca y que determina personalidades y respuestas al entorno de cada individuo. Es conocido que, para muchas personas, la visita al dentista les genera estrés y sentimientos contradictorios, por muchas razones que no son motivo central del presente escrito, pero que es un comportamiento real que aqueja a un gran porcentaje de pacientes y para abordarlo adecuadamente, a nuestros egresados no les proporcionamos herramientas suficientes.

Es bien sabido que el miedo y la ansiedad son motivo por el que muchos pacientes no acuden regularmente al dentista (Márquez Rodríguez, 2001).

Lo relevante, es que en la actualidad tanto el currículo oculto como el oficial, están orientados a generar magníficos estomatólogos en el sentido técnico y procedimental, pero que adolecen de sensibilidad para tratar asertivamente a sus pacientes, desde el punto de vista emocional.

Lo deseado

En estos tiempos es muy difícil sostener la propuesta de un solo enfoque que dé respuesta cabal a la múltiple y compleja realidad que nos plantea la elaboración del currículum enfocado a la práctica de la profesión (Díaz Barriga, 1993). Por ello, es necesario enfocar el currículo y el perfil de egreso en particular hacia la resolución de los problemas más acuciantes del entorno en donde egresará el profesional.

Una de las áreas que casi no se ha explotado en el perfil de egreso es la investigación, haciendo a un lado posibilidades de potenciación e impacto en el entorno regional. Incorporar con mayor vigor la investigación en el perfil de egreso, lo consideramos fundamental, pues las universidades constituyen la columna vertebral del subsistema científico- tecnológico de cada país; como docentes nos corresponde estimular el espíritu creativo y una formación científica de los profesionales.

De acuerdo a un estudio revisado de la formación para investigación en el perfil de carreras de Estomatología de universidades latinoamericanas, realizado en 18 de las mismas, se encontró que el 66.6 % no tiene un objetivo específico en el rubro de investigación; y que solo el 33.3% aparece de forma explícita que el futuro estomatólogo u odontólogo debe capacitarse para investigar (Rosales Reyes & Valverde Grandal, 2008). En lo posible debemos aumentar el desarrollo de la investigación en la universidad e incursionar con las comunidades científicas, de esta forma generamos conocimientos que nos permitan transformar y mejorar nuestro entorno.

Las universidades deben participar de manera activa y significativa en la conversión de la ciencia en una fuerza del proceso educativo, para garantizar la formación de especialistas con un alto nivel científico-técnico y profesional.

En la definición de estándares internacionales para la educación médica de 1999, se planteo acerca de la investigación: "En el currículo se debe incluir los elementos para formar a los alumnos en el pensamiento científico y los métodos de investigación". Debido a ello se debe diseñar El perfil profesional como una imagen previa de las características, conocimientos, habilidades, valores y sentimientos que debe desarrollar el estudiante en su proceso de formación, y que generalmente se expresa en términos de objetivos finales a alcanzar.

No es posible entender un profesional competente o de excelencia en la actualidad si no es identificado plenamente con la generación de nuevos conocimientos, asociándolo con el que-hacer profesional con profundas bases científicas y aportando soluciones innovadoras a los problemas profesionales que se pretende resolver.

Podemos concluir que la universidad es la responsable de formación científica de los profesionales que prepara, por lo que el componente investigativo debe formar parte del currículo de las carreras universitarias y reflejarse de forma explícita en los perfiles de egreso. Así mismo la Investigación científica debe constituir una actividad prioritaria en las carreras del Complejo Regional Sur.

Podemos concluir que la labor de la universidad implica, entre otros, la formación científica de los egresados, por lo que el factor investigativo debe incorporarse al currículo de nuestros programas educativos y, por supuesto, se debe verificar que dicho factor se vea reflejado en los perfiles de egreso. De igual forma la actividad científica y en particular la investigación debe constituirse en actividad primordial no solo en los programas educativos pertenecientes al área de la salud, sino en todas, al menos como un área de profundización o como una salida terminal.

Con ello se estaría garantizando, de alguna forma, la contribución con soluciones específicas a los problemas que aquejan a nuestras regiones.

Referencias

BUAP. (2009). *Fundamentos del Modelo Universitario Minerva* (Vol. 2). Puebla: BUAP.

Cibanal, J. L. (2004). *Técnicas de Comunicación y Relación de Ayuda en Ciencias de la Salud*. Madrid, España: Elsevier.

- Cyrulnik, B. (2003). *Los Patitos Feos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Díaz Barriga, F. (1993). "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral". (I. L. Educativa, Ed.) *Tecnología y Comunicación Educativas* (21), 19-39.
- Galindo Cáceres, J. (2001). Internet y Cibercultura. Nueva Cultura y formas emergentes de sentido. En *La Cultura en su contexto actual. Antología de lecturas* (pág. 188). D.F.: CONACULTA.
- Hawes B, G., & Corvalán V., O. (Enero de 2005). Construcción de un perfil profesional. *Proyecto Mecsup Tal 0101, Documento de trabajo 1/2004* . Talca.
- Márquez Rodríguez, J. (2001). *Estudio sobre los conocimientos, comportamientos y actitudes respecto a la salud oral en pacientes de la Sanidad Pública*. Universidad de Sevilla. , Vicerrectorado de Tercer Ciclo y Enseñanzas Propias, Sevilla.
- Rojas Alcayaga, G. , & Misrachi Launert, C. (2004). La interacción paciente-dentista, a partir del significado psicológico de la boca. (A. O. n.4, Ed.) *Avances en Odontoestomatología* , 20, 185-191.
- Rosales Reyes, S., & Valverde Grandal, O. (2008). La formación para la investigación en el perfil de carreras de Estomatología de universidades latinoamericanas. *Revista Cubana de Estomatología* , 45 (3-4).

Perfil ideal del psicólogo en las áreas de aplicación

Beatriz Gómez Castillo¹⁹ y Blanca Raquel Michua Hernández

Universidad Autónoma del Estado de México,
Facultad de Ciencias de la Conducta

Resumen

El objetivo de este estudio es, identificar el perfil profesional del psicólogo de acuerdo a las habilidades e intereses que debe tener, para ejercer su profesión en el área educativa, clínica, laboral y social. Los datos se obtuvieron a través de una investigación documental y entrevistas a psicólogos expertos en su área. En lo que más se coincidió fue en que el psicólogo debe ser muy buen observador, saber escuchar, ser empático, tener conocimientos teórico- prácticos de psicología, bases sólidas en los grandes campos de aplicación, saber realizar entrevistas profundas, tener conocimientos sobre la aplicación e interpretación de los diferentes test, así como la capacidad para evaluar, diagnosticar, planear e intervenir en las diferentes áreas de aplicación.

Palabras clave: Perfil profesional, áreas de la psicología y habilidades.

¹⁹ btychik65@hotmail.com, blanmichua@gmail.com

Justificación de la muestra: La muestra está conformada por profesionales de las diferentes áreas de la psicología, con un mínimo de 10 años en la práctica, y con un grado mínimo de estudios en maestría así como haberse desarrollado profesionalmente en una sola área de esta disciplina.

Objetivo de investigación: Identificar el perfil ideal del psicólogo de acuerdo a las habilidades aptitudes e intereses para ejercer su labor en el área educativa, clínica, laboral y social.

Resumen:

Marco teórico: texto de ética profesional.

PERFÍL: Aquellos rasgos particulares que caracterizan a una persona y por supuesto le sirven para diferenciarse de otras.

PERFIL PROFESIONAL: Capacidades y competencias que identifican la formación de una persona para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. (Bonilla, D. 2010)

Características de perfiles en la Psicología

Rodríguez (2003), hace referencia a cuatro áreas de la psicología: del trabajo, el desarrollo social, la salud, la educación. Dentro del escrito hacemos referencia a estas denominándolas como: área clínica, área laboral, área social y área educativa. De igual manera que los constructos anteriores, para el estudio, análisis, operaciones y comprensión de éstas áreas, procedemos a conceptualizarlas dentro de las definiciones proporcionadas por los teóricos en la materia y así delimitar las competencias y cualidades que deben poseer los profesionistas de

cada área, así como los ámbitos de empleo de las referidas áreas de especialización de la psicología. A continuación, se numeran las 4 áreas de especialización psicológica con las características que debe poseer el profesional de cada área.

PSICOLOGÍA CLÍNICA: Para el consejo general de colegios oficiales de psicología. (2003), La Psicología clínica es aquella que aplica los conocimientos y técnicas al estudio del comportamiento anómalo, aquél que supone algún trastorno para la propia persona y/o para otros. Aunque el estudio del comportamiento por parte de la Psicología Clínica se interesa principalmente en establecer un psicodiagnóstico, e identificar el trastorno, al analizar la condición psicopatológica, dar una explicación, y en llevar a cabo un tratamiento, remediar el problema y, en su caso, prevenirlo. En este sentido, la Psicología Clínica, aun dentro de la Psicología, dispone de sus propios métodos, modelos y procedimientos.

En relación con las competencias laborales del psicólogo clínico debe tener conocimientos en farmacología, técnicas psicológicas de intervención, evaluación, y contar con conocimientos teóricos, conocer procedimientos psicoterapéuticos y conocimientos en psicofisiológica.

Los psicólogos clínicos se especializan en tratamientos de desórdenes mentales diagnostican y tratan problemas emocionales y conductuales, que fluctúan de leves a muy graves considerando una combinación de seis actividades: evaluación, tratamiento, investigación, enseñanza, consultorio y administración.

De acuerdo a las entrevistas aplicadas se puede decir que entre las habilidades de un psicólogo clínico este debe poder diferenciar entre distintos cuadros psicológicos, la capacidad de autoaprendizaje, aplicación de instrumentos, la capacidad para aplicar un modelo teórico, saber usar manuales de diagnóstico, tener habilidad para buscar información, saber aplicar

técnicas psicológicas de intervención, ser empático, saber hacer entrevistas, aplicación de escalas y cuestionarios, ser asertivo-, tolerante a la frustración, creativo, conocimiento en informática e inglés, además de la aplicación de los conocimientos teóricos etc., no dejando de lado sus actitudes como actualización de conocimiento, auto respeto y ética.

PSICOLOGÍA LABORAL: la psicología industrial y organizacional es una disciplina científica social cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano en el ámbito de las organizaciones empresariales y sociales. Por psicología industrial y organizacional debe comprenderse la aplicación de los conocimientos y practicas psicológicas al terreno organizacional para entender científicamente el comportamiento del hombre que trabaja, así como para utilizar el potencial humano con mayor eficiencia y eficacia en armonía con una filosofía de promoción humana.

La psicología organizacional pretende, al encontrar respuestas a los numerosos complicados problemas generados en el ambiente laboral, activar el potencial de realización del factor humano, propiciar el bienestar y satisfacción de los trabajadores, así como contribuir al desarrollo de las organizaciones.

Según la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones se dice que las Habilidades requeridas en dicha área son: Habilidades de entrevista, establecimiento de clima adecuado y obtención de colaboración e información, Capacidad de escucha, Habilidades sociales, Habilidades de comunicación, Habilidades de negociación, Habilidades pedagógicas, Comprensión de la dinámica de grupo, Capacidad de trabajar en equipo y coordinar grupos de trabajo, Capacidad de organización, Capacidad de análisis, Facilidad para planificar o programar, Capacidad para el manejo de técnicas de presentación y utilización de medios audiovisuales, Sensibilidad para los temas sociales, Habilidades para el trabajo en equipo y su fomento, Capacidades de

afrontamiento, Capacidad de adaptación y hábil interacción con el entorno específico en el que se desenvuelve el trabajo a realizar, Capacidad para la toma de decisiones, Capacidad de observación y aplicación de técnicas diagnósticas.

Con respecto a los cuestionarios aplicados a los expertos de que el perfil ideal y competencias que debe poseer el psicólogo laboral son: poseer empatía, tener habilidades comunicativas y ejercer influencia, analizar, comprender, controlar e influir sobre el clima laboral, manejar y resolver conflictos, ejercer liderazgo, administrar pruebas psicológicas, realizar entrevistas, efectuar análisis, descripción y evaluación de puestos y de desempeño, realizar encuestas y analizarlas estadísticamente, aplicar técnicas en dinámicas de grupo, trabajar en base a la ética, gestión de Recursos Humanos, selección de personal, pruebas de evaluación de aptitud, motivacional y de personalidad, derecho laboral, economía, informática, estadística, gestión empresarial, ergonomía, seguridad y salud laboral, técnicas de higiene y prevención de riesgos laborales, técnicas de dirección y coordinación de equipos de trabajo entre otros.

PSICOLOGÍA EDUCATIVA: El psicólogo educativo se aboca a la tarea de estudiar las condiciones y métodos que faciliten los procesos de aprendizaje, y los factores emocionales que en él se involucran, desde el desarrollo de los niños hasta la educación profesional, así como los procedimientos de enseñanza adecuados para cada nivel. (Harrsch, C. 1994)

Martínez (2004) la considera una disciplina que estudia los procesos psicológicos (cognoscitivos y socio afectivos) que ocurren como consecuencia de la participación de los individuos en contextos y prácticas educativos de diversa índole.

Los psicólogos educativos trabajan directamente con los niños, los padres y sus maestros para ayudarlos a obtener el mayor provecho de sus años escolares, centrándose en los logros escolares, la salud mental y la adaptación social del niño.

El psicólogo educativo debe tener competencias profesionales básicas como:

- **DEFINICIÓN DE METAS:** Recopilación de información mediante entrevistas y análisis de documentos acerca del campo educacional. Clarificación y diagnóstico de necesidades.
- **EVALUACIÓN Y VALORACIÓN:** Recopilación de información mediante entrevistas y análisis de documentos acerca del campo educacional. Clarificación y diagnóstico de necesidades.
- **DESARROLLO:** Recopilación de información mediante entrevistas y análisis de documentos acerca del campo educacional. Clarificación y diagnóstico de necesidades.
- **INTERVENCIÓN:** Recopilación de información mediante entrevistas y análisis de documentos acerca del campo educacional. Clarificación y diagnóstico de necesidades.
- **EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN:** Plantea para evaluar la asesoría, la enseñanza, la consejería, etc.
- **COMUNICACIÓN:** Análisis de la efectividad de las intervenciones. directo a individuos y grupos. Elaboración de informes acerca de evaluaciones, diseños e intervenciones (Bartram y Roe citado por Julia, M.T. en 2005).

PSICOLOGÍA SOCIAL: Es la rama de la psicología que se encarga del estudio de los individuos y su comportamiento en grupo.

La psicología social entiende que los aspectos sociales, las interacciones, la agrupación, la colectividad, los procesos relacionados con la comunicación, toma de decisiones, personalidad y grupos sociales; semejanzas y diferencias, son temas de interés para la psicología social, considerando que las relaciones humanas son fundamentales para formar al individuo, ya que trabajan la forma de entender, modificar y adaptarse a una sociedad.

Estudia la manera en que influimos a otros y somos influenciados por ellos, tanto en grupo como en las relaciones íntimas. Los psicólogos sociales aplicados usan tales conocimientos para resolver los problemas prácticos que surgen en las relaciones públicas, la publicidad, en comunidades compuestas por miembros de raíces étnicas diferentes, en los lugares de trabajo y en casi todas las situaciones en que la gente se relaciona.

El psicólogo social intervendrá en el público objetivo, individual o en grupo, individualmente: Valoración de capacidades, orientación individual, aprendizaje de competencias, etc. Grupalmente: Intervención basada en grupos de autoayuda, escuelas de padres, y programas de prevención y sensibilización, mediando y negociando, y proporcionando apoyo y fomentando la participación, el consenso, la motivación y los procesos organizativos.

En grupos vulnerables, informa y orienta, evalúa y diagnostica, planifica y evalúa programas sociales (Urbina, J. 1989).

De acuerdo a los intereses y finalidades del presente trabajo de investigación, cuya pretensión es ensamblar y diseñar un instrumento psicométrico de aplicación a los alumnos de la licenciatura en psicología, debemos identificar elementos que puedan ser conjugados para

definir una vocación del estudiante en alguna rama. Por lógica, es importante identificar los intereses, actitudes y aptitudes de los evaluados, para ello definiremos estos términos de la siguiente manera:

INTERES: Se distingue por que produce curiosidad y se le atribuye una importancia mayor que al resto de las cosas.

ACTITUDES: La actitud es una manera aprendida y relativamente permanente de responder a alguien o a algo. Posee componentes cognitivos, emocionales y conductuales.

APTITUD: Condiciones psicológicas de una persona que se vinculan con sus capacidades y posibilidades en el ámbito del aprendizaje. El concepto tiene su origen en el latín *aptus*.
Intervención con la Comunidad.

MÉTODO

Se realizó desde la teoría y de información recopilada a través de un cuestionario aplicado a psicólogos expertos en cada una de las áreas de la psicología.

INSTRUMENTOS. Se empleó la técnica de cuestionario que consiste en una serie de preguntas realizadas a los expertos con el objetivo de recabar información sobre las habilidades e intereses que tiene que tener un psicólogo de acuerdo al área en que se va a desarrollar.

VARIABLES: Psicología clínica, Psicología educativa, Psicología Laboral, Psicología social.

Resultados por área:

TABLA 1. DE ESPECIFICACIONES DEL TEST PARA MEDIR PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	DESCRIPCION
PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO	PSICOLOGO EDUCATIVO	<p>CONOCIMIENTOS: fundamentos teóricos, utilización de instrumentos psicológicos, desarrollo de investigación, tutoría, estrategias de enseñanza aprendizaje, curriculum, orientación educativa.</p> <p>COMPETENCIAS: planeación e investigación educativa, diseño curricular.</p> <p>HABILIDADES: comunicación asertiva, iniciativa, control de grupos.</p>	<p>el psicólogo educativo es el profesional que posee los conocimientos psicológicos, habilidades y valores para planear, prevenir, diagnosticar, intervenir, evaluar e investigar, en el ámbito del comportamiento y la educación, a fin de contribuir al bienestar de individuos y grupos, con juicio crítico y compromiso social.</p>

Tabla 1. La tabla anterior está conformada por una dimensión enfocada en la psicología educativa, en la cual nos describe los conocimientos, competencias y habilidades que debe tener el psicólogo educativo dentro de su formación para el adecuado desarrollo en su área. Consta de 10 reactivos que se realizaron en base a la teoría y el cuestionario que se aplicó a expertos dentro del área educativa.

TABLA 2. DE ESPECIFICACIONES DEL TEST PARA MEDIR PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	DESCRIPCION
PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO	PSICOLOGO CLINICO	<p>CONOCIMIENTOS: psicoterapia, psicología clínica, salud mental.</p> <p>COMPETENCIAS: en diagnóstico, evaluación, intervención, asertividad, tolerancia a la frustración.</p> <p>HABILIDADES: adaptativas, empatía, observación, escucha, interpretación.</p>	<p>Se conforma mediante la conjugación de las características de personalidad y de preparación académica. Así como de conocimientos sobre la salud mental y psicoterapia</p> <p>El psicólogo clínico se acentúa en características indispensables con la función que va a desempeñar: ayudar al hombre a resolver sus problemas emocionales.</p>

Tabla 2. En la tabla anterior observamos las características del perfil profesional del psicólogo clínico; se mencionan las habilidades e intereses que debe tener el profesional para el correcto desempeño de su labor. Se perciben diferencias sustanciales en cuanto al objeto de estudio del psicólogo clínico, toda vez que estas están orientadas particularmente a la salud mental.

TABLA 3 DE ESPECIFICACIONES DEL TEST PARA MEDIR PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	DESCRIPCION
PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO	PSICOLOGO LABORAL	<p>CONOCIMIENTOS: administración, procesos, recursos humanos</p> <p>COMPETENCIAS: capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, capacidad de análisis y síntesis, manejo de las tecnologías de la información, comunicación oral y escrita, emprendedor, trabajo en equipo, toma de decisiones.</p> <p>HABILIDADES: capacidad de escucha, negociación, análisis, dinámica de grupo</p>	<p>El Psicólogo Organizacional maneja el sistema humano de las organizaciones. Las intervenciones de la Psicología Organizacional pretenden afectar dos variables fundamentales: el desempeño y la satisfacción laboral</p>

Tabla 3. En la tabla anterior observamos las características del perfil profesional del psicólogo laboral; se mencionan las habilidades e intereses que debe tener el profesional para el correcto desempeño de su labor. Se perciben diferencias sustanciales en cuanto al objeto de estudio del psicólogo laboral, toda vez que estas están orientadas particularmente a el reclutamiento en empresas.

TABLA 4 DE ESPECIFICACIONES DEL TEST PARA MEDIR PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	DESCRIPCION
PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO	PSICOLOGO SOCIAL	<p>CONOCIMIENTOS: comportamiento social, diagnostico psicológico, psicología de grupos, conflicto, mediación, familia.</p> <p>COMPETENCIAS: resolución de problemas, pensamiento crítico, planeación y negociación.</p> <p>HABILIDADES: creatividad tolerancia, empatía, análisis lógico, relaciones interpersonales, comprensión.</p>	<p>Debe de ser un actor social de la realidad, un agente de cambio y comprometido a favor de los menos favorecidos. Una persona con bastante conocimiento de su área y que sepa lo que está haciendo, además de tener una postura clara y definida fundamentada en la ciencia.</p> <p>Capacidad de adaptarse al ambiente.</p> <p>Persona justa con sentido de igualdad, e involucrarse en los problemas sociales. Persona con capacidad de prevenir y buscar solución a los problemas sociales.</p>

Tabla 4. En la tabla anterior observamos las características del perfil profesional del psicólogo social; se mencionan las habilidades e intereses que debe tener el profesional para el correcto desempeño de su labor. Se perciben diferencias sustanciales en cuanto al objeto de estudio del psicólogo social, toda vez que estas están orientadas particularmente a el trabajo con grupos de personas.

Conclusiones

Con la investigación realizada se pudo identificar el perfil ideal del psicólogo de acuerdo las habilidades e intereses que debe tener para ejercer su profesión en el área educativa, clínica, laboral y social. En lo que más se coincidió fue en que el psicólogo debe ser muy buen

observador, saber escuchar, ser empático, tener conocimientos teórico- prácticos de psicología, bases sólidas en los grandes campos de aplicación, saber realizar entrevistas profundas, tener conocimientos sobre la aplicación e interpretación de los diferentes test, así como la capacidad para evaluar, diagnosticar, planear e intervenir en las diferentes áreas de aplicación.

A través de esta investigación podemos decir que cada una de las áreas de aplicación tiene características particulares para poder laborar y desarrollarse en cada una, sin dejar de lado que las diferentes ramas de la psicología comparten características como intereses, habilidades, y competencias para lograr una buena adaptación y manejo de habilidades como empatía, observación, escucha e interpretación. Sin embargo, cada área tiene sus particularidades y es importante que no se mezcle, pues en cada una a pesar de las similitudes que se comparte guarda una gran diferencia en la manera de abordar los diferentes temas que se presenten durante la práctica. Y al trabajar con personas estamos obligados a apoyar el desarrollo óptimo de acuerdo con la labor que se desarrolle.

Sugerencias: poder formarse de manera profunda en algún área en específico para que el desarrollo y desempeño en la profesión sea óptimo.

Referencias

Bonilla Delma, Diana María Cuartas, Jorge Armando Ortega y Luz Adriana Gómez. (2010). El Profesional y la Ética. 24/08/2016, de blogspot.mx Sitio web: <http://elprofesionalylatica.blogspot.mx/2010/10/el-psicologo-y-su-perfil.html>

Psicología clínica y psiquiatría Papeles del Psicólogo, vol. 24, núm. 85, mayo-agosto, 2003, pp. 1-10 Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España

Páginas de internet:

<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/ServicioSocial/LandaValadez.pdf>

<http://www.redalyc.org/pdf/778/77808501.pdf>

http://fcasua.contad.unam.mx/apuntes/interiores/docs/98/4/psico_trabajo.pdf

<https://www.cop.es/perfiles/contenido/trabajo.pdf>

Transversalizar las prácticas educativas en la Universidad Veracruzana

Magaly Emilia Corona García²⁰, Mario César Constantino Toto²¹
y Ricardo Flores Rodríguez²²

Universidad Veracruzana

Resumen

La ponencia que presentamos explora de manera etnográfica y analítica una experiencia formativa que evidencia la pertinencia de articular temas emergentes como la sustentabilidad, la interculturalidad y el género con el del cuidado de la salud. Dicho ejercicio es pertinente en los procesos educativos en la UV, porque nos permite mostrar que existen condiciones para su mejoramiento y lograr así acercarnos al ejercicio de la transversalización. La experiencia vivida a través de un curso de actualización para los docentes (PROFA), desarrollado a lo largo de 12 semanas en el campus

²⁰ mcorona@uv.mx

²¹ mconstantino@uv.mx

²² riflores@uv.mx

Mocambo de la UV ha sido sistematizado y el resultado nos ofrece datos interesantes, porque nos demuestra que es posible *entretrejer* diferentes enfoques, disciplinas y paradigmas y que de esta *trama* tengamos como resultado que los participantes puedan *mirar, explicar y comprender* mejor los escenarios desde el *locus de enunciación* de sus propias prácticas. Esta urdimbre construida colectivamente a través de la transversalidad no se lograría sin la indagación y el análisis de las complejidades de las propias prácticas de los colectivos docentes, en donde se intersectan tanto las dimensiones experienciales, las de articulación institucional, como las dinámicas mismas de poder, entre otras. En la medida en que los modos de habitar el mundo se vuelven cada vez complejos y sistémicos, el imperativo que se coloca a las IES es el de dar cuenta de esa complejidad y a partir de ella, deconstruir los modos de aprender, los saberes implicados y los modos de situar el mundo, es la pauta para poder construir nuevas lentes que ayudan a *mirar* más allá del sentido común y de la superficialidad e incluso de la interdisciplina; permiten pensar posible e incentivar el trabajo colaborativo transdisciplinar entre docentes, cuerpos académicos, investigadores y redes de profesores de la universidad desde diferentes programas y áreas disciplinares, situación que a la larga impactaría de manera positiva su trabajo de facilitación con los estudiantes, independientemente de los saberes propios de cada formación.

Palabras clave: transversalidad, educación, docencia.

Desde el punto de vista del observador ¿Cómo articular aquello que nuestros saberes disciplinarios han segmentado y, eventualmente aislado, para convertirlos en dominios propios en sí? Y sobre todo ¿para qué articularlos? No escapa a estas preguntas generales el hecho de que la dinámica global de la educación en las IES y de la investigación de corte occidental, históricamente han caminado esta senda en pro del desarrollo de aquello que hace ya varios años Habermas (1986) llamaba la racionalidad tecnocientífica; un creciente proceso de especialización de la ciencia y la técnica para dominar la naturaleza y ejercer control sobre las prácticas sociales y sobre las personas -la biopolítica, Foucault (2004) dixit.

La evidencia muestra que esta lógica de desarrollo, basada en el creciente control a través de la ciencia y la técnica sobre la naturaleza y sobre las personas se encuentra hoy en día frente a un límite, que está signado por una *crisis* de carácter *sistémico* que abarca todos los órdenes de la vida humana y de su relación con los entornos (sociales, culturales, epistémicos) y con el mundo.

A nadie le es ajeno el hecho de que el cambio climático, la desigualdad, la discriminación, la exclusión, la inequidad de género han dejado de ser temas de especialistas y de áreas específicas de conocimiento para convertirse en elementos articuladores de reflexiones inter y transdisciplinarias. Pero no sólo en el ámbito de la problematización o de la investigación, sino que a nivel experiencial, en el día a día de las personas dichos temas emergen como vivencias, como evidencias que se incorporan al modo en que la gente se organiza en el mundo y lo organiza. De este modo, tenemos una semántica (Luhmann: 1991) producida en un doble nivel: desde la perspectiva del observador externo (el investigador, el docente docente) y desde la perspectiva de quien la experimenta en carne propia (el propio observador, pero también el sujeto en su praxis cotidiana, en contexto).

Visto en esta perspectiva, cuando se está frente a una situación en la que todos los segmentos de nuestra reflexión se hacen visibles como campos problemáticos y como problemas prácticos, la necesidad de diseñar una estrategia que contemple el doble nivel del campo semántico se vuelve una tarea imprescindible, en nuestra experiencia tanto como observadores de observaciones (como analistas de la vida social y de la vida universitaria), la construcción de un ejercicio de articulación de lo otrora segmentado y especializado permite construir una mirada sistémica y sistemática sobre la que se pretende incidir. Y al mismo tiempo, en nuestra condición de sujetos-actores, con capacidad de agencia y de transformación.

Tenemos pues tres unidades de condición y un lugar de enunciación. Recapitulemos: sistema, complejidad y crisis. El lugar de enunciación: la vida cotidiana. Para fines de comprensión explicitaremos el sentido que damos tanto a las unidades de condición como al locus de enunciación. Cuando señalamos que las lógicas de articulación entre segmentos son sistémicas estamos pensando en términos de sistemas, entendidos como unidades complejas que son *estructuras estructuradas estructurantes* (Bourdieu); más allá del galimatías de la formulación, por sistema entendemos una unidad de análisis que estructura; es decir, organiza aquello que aparece a vista del observador como dislocado, disperso, segmentado, pero con capacidades de correspondencia. El sistema, entonces, es una estructura, un modo particular de organización de la observación o de la enunciación que evidencia su modo explicativo en relación con las distinciones que hace para establecer sus límites. Pongamos, por ejemplo, el tema que nos ocupa: género y vida cotidiana. Desde su función de estructurada, la forma en que se ordenan los datos alrededor de estos límites permite organizar la mirada del observador: del investigador, del docente dicente, del sujeto en acción. Por último, un sistema es estructurante en la medida en que los pasos previos dan cuenta de un modo explicativo de lo experimentado, aquello que es percibido como vivencia o acontecimiento.

Pero estos tres órdenes de una unidad de análisis no configuran lógicas de operación a menos que se las sitúe en escenarios complejos; es decir, aquellos ambientes en los que el exceso de información con la que el observador tiene que tratar, conduce a realizar selecciones para orientar su análisis o su acción. La impronta de la complejidad aquí remite precisamente a ese exceso de información que requiere de selecciones para orientar el análisis y la acción. Empero, la selección no supone que los elementos no seleccionados desaparecen; se incorporan a la acción o al análisis como *complejidad aumentada*, o dicho en otros términos

como *riesgo contingente* de la acción. Desde esta perspectiva, entonces, todo sistema es sistema complejo, pues es el mecanismo a través del cual logra configurarse y orientar su análisis y acción, pero siempre de manera contingente y parcial.

Respecto de la noción de crisis, ésta se asocia a una circunstancia en que se abre un campo de incertidumbre, de riesgo, asociados a una dislocación en el modo de comprender o de la organización de procesos naturales o sociales. En el modo en que venimos configurando nuestra propuesta, la noción de crisis está íntimamente vinculada a un problema de sistemas complejos, y se presenta al mismo tiempo como riesgo y necesidad de selección.

Respecto del locus desde dónde es posible articular nuestras unidades de análisis, consideramos que, para poder construir un lugar de observación, enunciación y un horizonte comprensivo que esté transversalizado por los distintos referentes que se trabajan en el curso, se ha optado por desarrollar las estrategias a partir de la vida cotidiana. Optamos por tomarla como locus, puesto que es el lugar constitutivo de *la experiencia subjetiva y social* del mundo en sus diversos órdenes (físico, cultural, natural, interaccional). Es decir, el lugar del ser, del hacer y del conocer sistemas complejos (sistema-mundo, naturaleza, sociedad). Desde nuestra perspectiva, la vida cotidiana, como espacio de experiencia nos permite articular la doble condición de observador-actor: reconocer las determinaciones estructurales del sistema, las dimensiones que atraviesan nuestras prácticas ordinarias; pero también el locus de enunciación del sistema, el modo reticular para formular los diversos órdenes de nuestra praxis: respecto del entorno inmediato (lo familiar-proxémico), respecto del campo de intervención (lo laboral-profesional), respecto del mundo (lo común a todos) y respecto a uno mismo (lo subjetivo e íntimo). Es a partir de estas premisas que organizamos nuestra reflexión y análisis del proceso desarrollado en el curso: Interculturalidad, género, sustentabilidad y vida cotidiana.

Dicho curso que aspira a formar parte del catálogo del Programa de Formación de Académicos de la UV, constituye un ejercicio de tejido reflexivo, una provocación a pensar en términos sistémicos, es decir en términos de revisión de las conexiones, las relaciones y el contexto en el que esto sucede. Transversalizar, o intentarlo. Situados en la vida cotidiana, social, familiar y de praxis docente ¿Cuáles conexiones podemos observar entre estos tres temas emergentes?, ¿de qué naturaleza es la relación que conecta aristas de una y otra problemáticas?, ¿qué revela de nuestro contexto la cantidad y calidad de esa relaciones y puntos que se tocan? Estas preguntas gatilladoras fueron luego extendidas al contexto de la reflexión de la salud, su promoción o la educación para la misma.

Buscamos con este ejercicio articulador colocar a la interculturalidad, la sustentabilidad, el género y la vida cotidiana en la superficie del campo de lo educativo en el que los cuatro elementos lograrán dialogar, confluir e interfluir para posicionarnos en el diseño de nuevas lecturas como acto creativo, abierto e inacabado. Hoy el acto creativo, si se le quiere llamar así al surgimiento de una buena idea o determinado concepto, es que sucede en momentos de reflexión, de comunicación con nuestro ser interno y con los materiales con los que estamos dialogando por medio de las múltiples herramientas que utilizamos para ello y sus diferentes lenguajes. Por un lado es un acto esencialmente personal e individual, pero por el otro, es un acto colectivo, porque como bien dice Isaiah Berlin (2000) "toda creación es colectiva".

Por *interculturalidad* entendemos como la interacción o el encuentro específico entre dos o más grupos culturales suponiendo que las sociedades son multiculturales. Asume que se dan encuentros momentáneos de cultura o encuentros en donde una cultura sea desconocida por la otra, y aunque esto suceda en una situación o en una sociedad, el énfasis es puesto en el encuentro, la interacción y la relación incluso entre grupos que no compartan un Estado (Hernández, 2007). Lo anterior se propone porque no solo existe pluralidad en sus formas de

conocimiento relacionado a la diversidad de culturas, sino que también en el seno de cada cultura se desarrolla una pluralidad de pensamiento. Luego de varias décadas en el que ha predominado la especialización disciplinar se han propuesto nuevas formas de abordaje de procesos de configuración de estrategias multi e interdisciplinarias y transdisciplinar, es decir, esfuerzos por armar el todo social o al menos acercarse a la reconstrucción de las totalidades sociales a través de su articulación.

Por articulación, según Laclau, (Laclau, 2003) entendemos toda práctica que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos modifica como resultado de esa práctica. Esta definición considera que en la práctica articuladora, los elementos vinculados suponen temporalmente una identidad que difiere de la posición que asumían previo a la articulación. Es decir, la articulación, como función que estructura temporalmente el campo discursivo y regula parcialmente la dispersión de los elementos discursivos, fija de manera transitoria el sentido de los elementos articulados; sentido que dichos elementos comparten y que no corresponden a su situación anterior.

Por otro lado la *sustentabilidad* la entendemos como aquella que alude a la satisfacción de necesidades de forma igualitaria y sin comprometer la sobrevivencia y prosperidad de la generaciones futuras (Foladori, 1999) es decir, sin dañar nuestro entorno natural, social, cultural y económico. Con estos principios podemos identificar al enfoque de la sustentabilidad como portadora de diálogos inter-multidisciplinarios internos, en los que no sólo el componente ambiental cobra importancia sino que sus demás elementos actúan como ejes articuladores que dan sentido en la comprensión desde el individual hasta el colectivo o global (visión glocal). De la misma forma que la interculturalidad, la sustentabilidad es un enfoque abierto y en construcción que comparte la misma lógica de su precariedad con la intercultu-

ralidad. Ambos no son discursos fijos ni esencialistas o fundamentalistas sino que se encuentran en total construcción, a partir de desmontar ideas de certidumbre al respecto de un mundo concebido por y para el progreso y el desarrollo, principalmente económico.

Del mismo modo, el *género* es entendido como la construcción social de la diferencia sexual que explica las diversas estrategias a partir de las cuales la diferencia anatómica se transforma en desigualdad (Lamas, 1994). Dado lo anterior, es concebido como una arena primaria de relaciones de poder debido a las relaciones jerárquicas (y por lo tanto desiguales) que se establecen entre géneros. En el presente enfoque de género se enuncian componentes sociales culturales, políticos, económicos, entre otros, como factores que dan sentido lógico a sus diversas manifestaciones. Actualmente no se puede hablar de género sino participan de su análisis diversos elementos como ejes articuladores de sentido para el conocimiento científico social. No se puede entender ni estudiar el enfoque de género sin sus ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que se transforman en la vida cotidiana de las relaciones de convivencia humana. Por ejemplo, no sería posible entender un estudio de género sin el abordaje del componente económico, particularmente la pobreza y la desigualdad. No tomar en cuenta este nivel dejaría incompleto y sesgado un estudio género para su comprensión y conocimiento. Tampoco podríamos entender un conocimiento más fino del tema de género si no se reflexiona el contexto cultural y sus relaciones de poder que en ella habitan.

¿Por qué intentar un ejercicio de transversalización de estos tres elementos emergentes y no otros? Porque al ponerlos a dialogar -desde su seno articulador- nos permite diseñar rutas de abordaje para analizar las problemáticas sociales, culturales, políticas, ambientales, económicas de nuestro contexto inmediato, y así poder acercarnos a comprendernos y conocernos, en niveles individual-colectivo para la transformación.

Como mencionamos arriba, la superficie donde dialogarán estos elementos (interculturalidad, sustentabilidad y género) será en la *cancha* de lo educativo, vista la educación como un proceso dinámico y creativo que, en principio, no escapa al punto de partida inicial de la noción de crisis multidimensional manifiesta en la vida cotidiana. La apuesta del curso desarrollado es que el colectivo del Programa de Salud Integral (PSI) de la Universidad Veracruzana a través de este proceso de formación académica, comprenda la importancia de afianzar estos enfoques para ampliar de mejor forma el espectro de análisis de la problemática de la salud como un enfoque también multidimensional y transdisciplinar. La transdisciplinariedad según Nicolescu, concierne, como el prefijo “trans” lo indica, lo que *está* a la vez *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento.

La transdisciplina en este ejercicio cobra vital importancia. Y no sólo para comprender los enfoques sino que en el ejercicio de tejer los elementos que la componen, el participante pueda identificar aquellos elementos que dan sentido para comprender mejor su realidad y la de los otros, y le permita así, proponer condiciones posibles para su mejora.

Institucionalmente enmarcamos este esfuerzo sistematizado, del que damos cuenta para el CITE 2017, en una intención y discurso de la complejidad que si bien pre-existe a la presente administración rectoral, es con ésta con la que encarnó en algunos programas y proyectos concretos. Uno de esos programas es Transversa que intenta, cual pasa listón, atravesar los Programas Educativos, sus contenidos y el proceso enseñanza aprendizaje mismo, con el cúmulo de nociones emergentes que incorpora y engarza. Es, dicho de otro modo, pensar la formación integral desde la complejidad y por tanto anudando, ligando, re-ligando, uniendo

lo disperso, conectando lo similar tanto como lo diverso, a favor todo de facilitar una mirada expandida, un horizonte más amplio, menos certezas pero teniendo frente a la educación como una aventura profunda.

Nuestro sencillo ejercicio abrazo tres de los ocho temas transversales que se encuentra cultivando la Universidad Veracruzana: interculturalidad, género, sustentabilidad, internacionalización, inclusión, promoción de la salud, derechos humanos y justicia, y arte-creatividad. Al hacerlo en el seno de un colectivo multidisciplinario como lo es la red de profesores Enlace del Programa de Salud Integral, pudimos sugerir su praxis como promotores o educadores para la salud como el escenario mismo de la reflexión. De allí que las reflexiones fueron de diálogo de saberes, pero también en la revisión de las prácticas que comparten cuando accionan unidos para el objetivo común que comparten.

Por otra parte, a la luz de la transversalidad de los tres temas, se pudo develar las nociones mismas de educación y la de salud. Ambas con gran responsabilidad y contribución en la forma de mundo en crisis con la que contendemos, ambos campos de acción y construcción que a simple vista parece bordan positivamente la vida de las personas, pero que al observarlas con mínimas herramientas críticas desquebrajan su coraza para dejar ver los sutiles desequilibrios e in-sustentabilidades que las atraviesan.

Las conclusiones de este ejercicio se están escribiendo, sin embargo podemos recatar algunas consideraciones que ya han salido a la luz (o a la voz) en las sesiones, por ejemplo la necesidad de insistir en mover a la universidad a problemáticas socio-ambientales reales (incluso internas) pero con miradas menos dominantes, cultivar el diálogo de saberes con mayor humildad institucional.

Igualmente la incorporación del principio dinámico de incertidumbre y crisis como nociones detonadoras de la creatividad en los procesos de educación formal, no formal e informal, como es el caso de campañas para la comunidad universitaria. Y, por supuesto, rescatar que en cuanto los docentes se asoman a los tres temas que propusimos tejer (interculturalidad, sustentabilidad y género) van siendo interpelados, por ellos y entre ellos mismos, en sus prácticas cotidianas como actores de insustentabilidad, micromachismos y discriminaciones, lo que asusta pero entusiasma. Una vez llevados a un suave diálogo consigo mismo y con sus colegas, es de natural flujo desear descubrir rutas, reorientar pasos, ajustar la brújula, limpiar los lentes y ensanchar el terreno de tránsito, siendo siempre el que sea en colectivo, lo mejor de la aventura.

Queda pendiente como tarea la construcción de alternativas innovadoras que involucren los para qué re-significar el (nuestro) mundo cotidiano.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1998) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

Foladori, Guillermo (1999), "Sustainability ambiental y contradicciones sociales." En: *Ambiente & Sociedade*, Campinas, UNICAMP/NEPAM, v.2, n.5, p.19-34.

Foucault, Michel (2004) *Naissance de la biopolitique. Cours au College de France (1978-1979)*, Paris, Seuil/Gallimard.

Habermas, Jurgen (1996) *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Ténos.

Laclau, Ernesto (2003), "Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la construcción de lógicas políticas". *Contingencia, hegemonía y universalidad*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, pp. 49-94.

Lamas, Marta (1994) "Cuerpo: diferencia sexual y género", en *Debate Feminista*, México, septiembre, No.10.

Luhmann, Niklas (1991) *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México, Universidad Iberoamericana.

Nicolescu, Basarab (2013) "La necesidad de la transdisciplina en la educación superior", en *Trans-pasando fronteras. Revista estudiantil de estudios transdisciplinarios*, Cali-Colombia, CIES-Universidad ICESI, No.3, pp.23-30.

Especializaciones en curriculum y formación docente para la innovación

Julieta Valentina García Méndez²³, Karla Fabiola García Vega,
Norma Edith Hernández Galaviz, Horacio Durán Macedo,
y Leobardo Antonio Rosas Chávez

Dirección de Desarrollo Educativo de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México

Manuel Gómez Morín²⁴ dijo en 1934:

“La Universidad tiene un claro destino social: lograr en cada uno de sus momentos ese fruto complejo y riquísimo en su heterogeneidad, que es la cultura; divulgar lo más ampliamente que sea posible, los frutos culturales alcanzados por la investigación y en el estudio, y dar a la comunidad técnicos bien preparados que se encarguen de sus servicios.”

²³ especializaciones@cuaed.unam.mx

²⁴ Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México de 1933 a 1934.

*(...) la Universidad no es una institución aislada de la comunidad, sino que está hondamente arraigada en ella, unida a las demás instituciones sociales estrechamente, y obligada por su esencia misma a revertir sobre la sociedad el fruto mismo de su trabajo. La Universidad tiene y quiere un fin muy claro y muy definido, eso sí exclusivo y único. Es un fin de servicio a la comunidad. Está ligada con las más limpias y más elevadas aspiraciones de íntegro mejoramiento humano. Jamás podrá alzarse en contra de ese fin, porque él es la substancia misma del trabajo universitario y sin él la Universidad no tiene razón alguna de existir.*²⁵

El propósito de este trabajo, es presentar una propuesta de formación profesional a nivel de posgrado dirigida a los profesores de un campo disciplinario a través del Plan General de Especializaciones en Curriculum y Formación Docente para la Innovación. Esta formación se fundamenta en los campos de conocimiento determinantes para la educación, la salud y el bienestar de la población para elevar el nivel de los saberes y las prácticas en los ámbitos filosófico, científicos, artísticos y tecnológicos en general, a fin de fortalecer las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión universitaria.

El Plan General atiende a una demanda explícita de los docentes universitarios que reconocen que es necesaria la información y la formación para el ejercicio profesional de la docencia, dado que acumulan eventos que muy difícilmente se encuentran organizados como un posgrado: cursos, talleres, seminarios, diplomaturas, congresos, simposios, encuentros, mesas redondas; que sumados representan una cantidad de horas de trabajo similar o superior a las

²⁵ *Revista de la Universidad de México*. La universidad de México, su función social y la razón de ser de su autonomía. (1934) Publicado en: goo.gl/u8c2FF

que requiere un posgrado, desde especialización hasta doctorado, y que no les otorga ningún grado académico que les permita reportar su superación académica en términos de posgraduados.

Por otro lado, este Plan General atiende a una demanda implícita de un cambio en la práctica educativa de los docentes. La docencia universitaria es casi siempre una elección profesional de segunda instancia, la primera se hace con respecto a un campo de saberes y prácticas que implican además de la información de un campo, la macroética, la ética, la bioética y la deontología profesional específica, sin embargo para el profesional que se incorpora a la docencia universitaria y aspira a hacer un ejercicio profesional docente, en el que están implicados saberes, prácticas e investigación de un campo diferente al de su área de formación inicial, la oferta para esa segunda elección está limitada. Los saberes y prácticas estructuradas de pedagogía y curriculum allanan el camino hacia su profesionalización y la investigación que se realiza en el campo de la docencia está dispersa y en muchas ocasiones las experiencias no son recuperadas, sistematizadas y publicadas.

Se busca relacionar el sistema de educación convencional con el sistema abierto y educación a distancia para fortalecimiento del sistema universitario. En donde la cultura universal se despliegue para su estudio en cultura intelectual, cultura física y cultura digital a condición de entender que su sinergia es irreductible.

Por lo anterior, el objetivo fundamental de este Plan, es fortalecer las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión universitaria; atendiendo a la posibilidad de reconciliar los distintos sistemas educativos -el abierto, el regular y educación a distancia- e

imprimiéndole racionalidad y organicidad a la solución de este problema, ya que plantea campos adicionales a la formación profesional de los profesores de un campo disciplinario como posibles campos de formación transdisciplinaria y compleja.

El Plan inicia con:

- Especialización en Curriculum y Formación Docente para Sistemas Abiertos Universitarios y Educación a Distancia
- Especialización en Docencia de la Ciencia y la Tecnología
- Especialización en Docencia con Cultura Digital
- Especialización en Investigación Pedagógica para la Innovación
- Especialización en Pedagogía de la Cultura Física

Los objetivos específicos de las especializaciones son los siguientes:

Curriculum y formación docente para Sistemas Abiertos Universitarios	Diseñar, desarrollar y evaluar los currícula para la innovación universitaria de manera compleja y la formación docente racional al sistema curricular y de evaluación.
Docencia de la Ciencia y la Tecnología	Analizar críticamente la didáctica de las ciencias y las tecnologías para hacer propuestas innovadoras que permitan articular disciplinas diversas.
Docencia con cultura digital	Incorporar la cultura digital de manera racional a la experiencia académica (docencia, investigación y extensión).

Pedagogía de la cultura física	Incorporar la cultura física de manera racional a la experiencia académica (docencia, investigación y extensión).
Investigación Pedagógica para la Innovación	Articular un proyecto pedagógico original (de investigación, de desarrollo, de intervención, etc.) con metodología adecuada.

Fundamentación Académica del Programa

Concebimos la formación docente como:

- Un ámbito de formación racional en la medida que esté orientada por un planteamiento curricular fundamentado históricamente.
- Un derecho constitucional (capacitación y adiestramiento) señalado en el Artículo 123 de la Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917.
- Una obligación como personal académico de la UNAM, estipulado en el Estatuto del Personal Académico, Artículos 27, 56 y 60.
- Es un derecho contractual del Contrato Colectivo de Trabajo 2016-2018 del Sindicato De Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma De México, Cláusula Transitoria Vigésimo Tercera²⁶.

²⁶ Evaluación del Plan de Capacitación y Adiestramiento.

- Es un derecho contractual del Contrato Colectivo de Trabajo 2017-2019 de la Asociación Autónoma Del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma De México, Capítulo IX²⁷ y Cláusulas Transitorias 22²⁸, 23²⁹ y 24³⁰.
- Un espacio de articulación racional de las disciplinas, el proyecto pedagógico, las estrategias, métodos, instrumentos, actividades y recursos didácticos que sostienen a los contenidos y la posibilidad de incorporar racionalmente a las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento.
- Que obedece a la perspectiva de la formación integral tanto de los profesores como la población de alumnos que atiende, de manera holística, transdisciplinaria en los ámbitos de la cultura física, la cultura digital y la cultura intelectual en un entramado en red. La filosofía, el arte, la ciencia y la tecnología hunden sus raíces en cada uno de estos ámbitos culturales y le dan fundamento y sentido.

El diseño curricular del Plan General de Especializaciones responde a una lógica de sistema abierto en el que se aceptan diversos caminos para los propósitos de formar profesores universitarios.

²⁷ Capacitación y superación académica.

²⁸ Cl. T. 22a. Estudios sobre la aplicación de normas para la capacitación y superación académica.

²⁹ Cl. T. 23a. Proyecto de superación académica.

³⁰ Cl. T. 24a. Revisión de las acciones de la Comisión Mixta para el Estudio de las Actividades de Capacitación y Superación

La estructura del Plan General se propone como un sistema modular de formación docente; entendemos por módulo una unidad curricular que es autoafirmativa (lógica de coherencia interna), relacional (lógica de coherencia externa), y transversal (que vincula las diversas lógicas de abordaje y aplicación donde el vínculo con la solución de problemas nacionales y globales es destacable). El módulo tiene un contenido para ser desplegado teórica, instrumental, metodológicamente y la expresión práctica en proyectos. Estos proyectos sintetizan los contenidos de los módulos (saberes y prácticas) y son el aporte de los participantes en tanto profesores universitarios.

En un mapa curricular modular cada componente resulta de la interacción de una línea curricular (teórica, metodológica-instrumental o práctica o una combinación de ellas) y una fase curricular (introdutoria, básica o de profundización) de tal suerte que el profesor podrá orientar el énfasis del módulo que imparte. Adicionalmente se definen las líneas curriculares transversales que dan el sentido relacional más amplio.

Se orienta con un modelo de intervención de combinación múltiple en donde los contenidos se basan en un entramado en red y de acuerdo a su naturaleza, se diseñarán las actividades didácticas en posición remota o en contigüidad. Se procurará la configuración, detección e incorporación de comunidades de aprendizaje, práctica y formación como destinatarias del programa.

Los proyectos que los participantes desarrollen pueden ser de producción, de consumo, para perfeccionar una técnica o para solucionar un problema. Los problemas con los que pueden participar los profesores para ingresar al programa deberán contener un componente de relación con área disciplinaria y un componente pedagógico de curriculum y formación docente. También se considerarán proyectos de investigación. Podrán desarrollarse proyectos

con la orientación CTS+I (Ciencia, Tecnología, Sociedad + Innovación) desde un análisis crítico. La idea central de trabajar la línea curricular práctica, del Programa de Especialización basado en proyectos, obedece a la necesidad de impulsar la integración y la construcción transdisciplinaria.

Bases del Modelo Educativo del Plan General

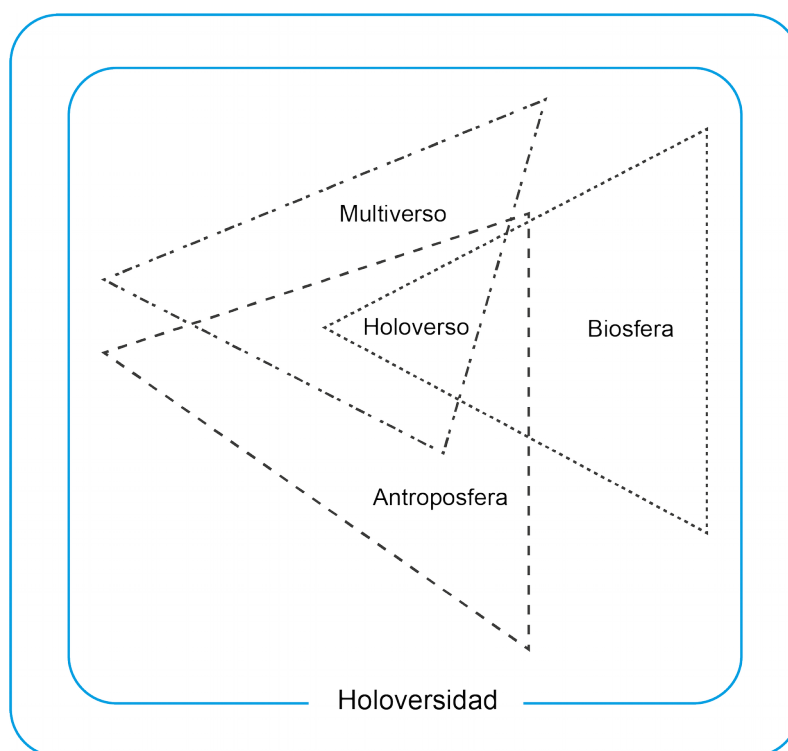
Las bases del Modelo Educativo que fundamentan el Plan General se centran en el Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia³¹, cuyos principios de flexibilidad, adaptabilidad, innovación, interacción e interactividad, docencia distribuida, responsabilidad, evaluación continua, humanismo y sostenibilidad permiten incorporar diversas modalidades de trabajo: en contigüidad, en posiciones remotas y posibles combinaciones racionales.

También se fundamenta con la propuesta de los siguientes modelos: modelo educativo de *holoversidad*, modelo pedagógico contemporáneo, modelo para el diseño curricular, modelo didáctico, complejo y holístico, y modelo de trabajo transdisciplinario.

Existen diversas denominaciones que buscan una mejor orientación a las actuales universidades, por lo que fundamentamos que el término *holoversidad* es una tendencia signada precisamente por la búsqueda de hallar las relaciones e interacciones globales pero sin situarse en una visión totalizante. Tomamos la raíz *holo* que expresa el todo y sus relaciones y *universidad*, que es un término que se asocia a la idea de un solo universo.

³¹ *Modelo Educativo del SUAyED*. Publicado enero de 2014 en: goo.gl/4jBsDW

Holoversidad se asocia a un todo que es múltiple, diversificado y con posibilidades de integración. La figura muestra los elementos e interacciones del modelo de holoversidad propuesto.



El modelo pedagógico contemporáneo se fundamenta en los supuestos siguientes:

- Reconocimiento del ser humano en su yo que articula y despliega funcionalmente en su cuerpo (como experiencia que oscila entre ser un cuerpo y tener un cuerpo) las necesidades, el pensamiento, el sentimiento y la voluntad.
- Reconocimiento del cuerpo como construcción y elemento básico en todo proceso humano de formación, creación o trabajo. Donde organismo y cuerpo se reconozcan como sistemas relacionados.

El vínculo necesario SER HUMANO – MUNDO.

La educación como objeto de estudio implica las áreas de racionalidad práctica, cognitiva, lógica y epistemológica, además de las áreas ética, estética, ecosófica y ontológica. Donde la subjetividad opera con diferentes “registros” de la realidad y hace necesario construir sistemas subjetivos organizados.

Estructuración del mundo como construcción, como un conjunto de relaciones complejas construidas a partir de conflictos y luchas por espacios de acción y de poder.

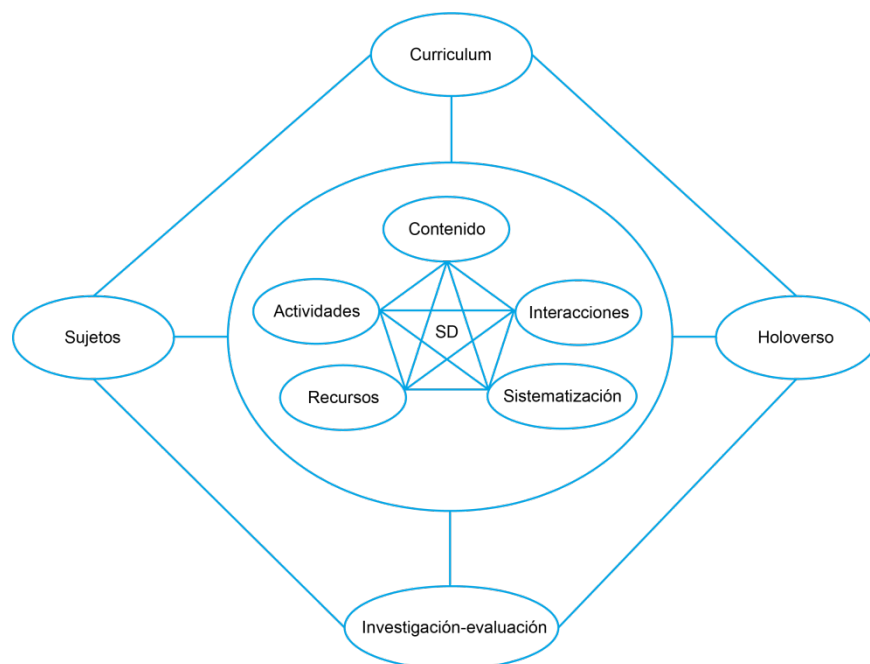
Elaboración de lo subjetivo más allá del sujeto como resultado de un proceso múltiple de lucha, conflicto y pasión.

La educación como hecho social es diferente a la educación orientada por un proyecto pedagógico expresado en la escuela y específicamente en la universidad hacia la holoversidad.

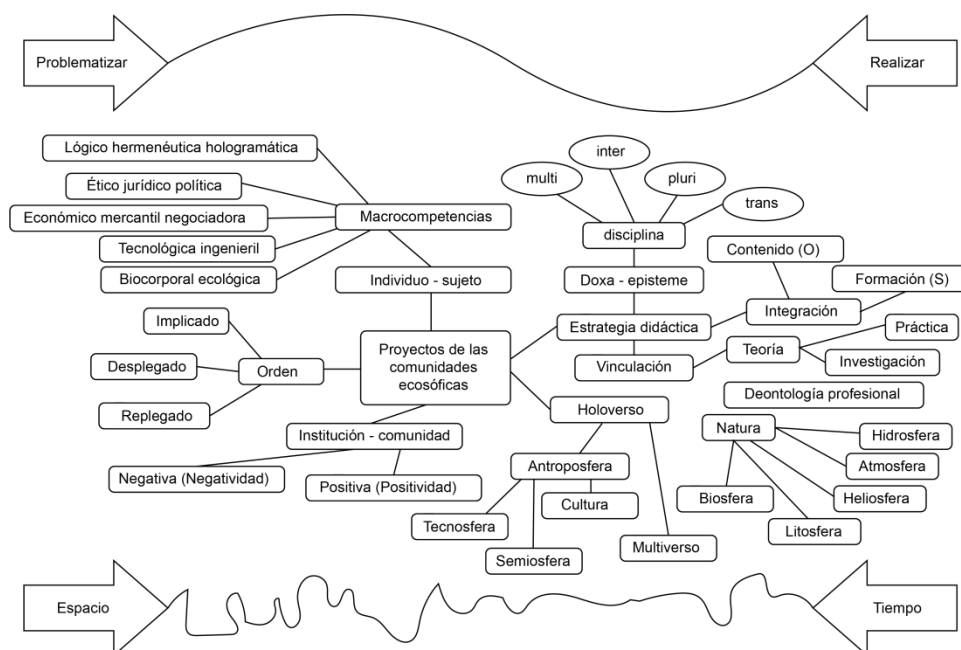
El modelo para el diseño curricular se fundamenta con el siguiente esquema:

Sistema curricular				
Líneas curriculares Áreas disciplinarias (multi, pluri, inter y trans)				
Fases curriculares	Teórica	Metodológica	Instrumental	Práctica
Introdutoria				Participación en macro proyectos transdisciplinarios. Transversalidad del currículum.
Básica				
Especialización	Movilidad intra e interinstitucional			
	Coordinación de macro proyectos transdisciplinarios			
Con ejes transversales, informativos y formativos. que permitan actualizar el currículum de manera sistemática en los temas actuales, prioritarios y lancinantes de la vida contemporánea				
Titulación o pase a posgrado				

El modelo didáctico, complejo y holístico con sus principales referentes presenta un modelo para un curriculum flexible e innovador, riguroso en su estructura y flexible en su operación, estos referentes se ejemplifican con el siguiente esquema:



Y por último, en el siguiente esquema se muestra el modelo de trabajo transdisciplinario que se tiene contemplado en el Plan General.



En cuanto al desarrollo de los campos disciplinarios y la emergencia de nuevos conocimientos relacionados, concebimos que el modo de ser de la tecnología es innovación, por lo que tendrá un núcleo duro con bajo nivel de obsolescencia y despliegues que tienden a la obsolescencia programada. Este fenómeno requiere una atención racional a la novedad.

La lógica del uso y diseño de la tecnología es usar lo que ya existe de manera exhaustiva e inventar soluciones nuevas a demandas sociales de manera eficaz.

Los campos disciplinarios de este Plan General requieren ser comunicados, aprendidos y enseñados para sostener su vigencia histórica, por lo que las investigaciones y estudios de los participantes producirán nuevos saberes y nuevas prácticas.

Es importante considerar que la educación universitaria actualmente está en continuo debate por la rapidez con que la información fluye. Y la forma en que sus contenidos se modifican transdisciplinariamente. Por ello lograr configurar y valorar de forma rigurosa los denomi-

nados contenidos transversales es un imperativo de la especialización.

Programas similares que se imparten en los ámbitos nacional e internacional que fundamentan la viabilidad y pertinencia del Plan General

Realizamos una búsqueda en el nivel universitario de posgrado, en especializaciones que tengan explícitamente la intención y voluntad de formación docente; que tengan un contenido estructurado de manera racional y compleja que vinculen orgánicamente al curriculum con la formación docente y los sistemas de gestión, propuestas desde un enfoque innovador, transdisciplinario y de las teorías de la complejidad.

Las instituciones seleccionadas, atendieron los criterios de ser macrouniversidades americanas y del Caribe, para el ámbito internacional y para el ámbito nacional fueron las 50 mejores universidades según el ranking 2016 de América economía publicado en El Economista ³².

En términos generales lo que encontramos fue:

- No todas las instituciones consideran alguna especialización similar a las que se proponen en su estructura académica de posgrado.
- Algunas instituciones que incluyen el nivel de especialización, no tienen considerada el área educativa ni de formación docente.
- Las que consideran el área de formación docente lo hacen de acuerdo con propia perspectiva.

³² *Las mejores Universidades de México | Ranking 2016*. El Economista. Publicado el 30 de octubre de 2016 en: goo.gl/nDpXe4

- Sin embargo consideramos que hay coincidencias puntuales por lo que se podrían establecer convenios de colaboración en general y específicamente para la movilidad estudiantil.

Perfil de ingreso y de egreso

Las especializaciones ofrecen respectivamente al personal académico y a los alumnos lo siguiente:

- A los profesores de asignatura, que trabajan en su campo profesional específico que realimentan la docencia universitaria, la formación docente y superación académica que apoya su actividad académica y su eventual inserción en otro nivel de estudios de posgrado.
- A los técnicos académicos, profesores e investigadores de carrera, la posibilidad de aportar su experiencia profesional para la innovación y la investigación en el campo pedagógico y disciplinar desde perspectivas amplias y rigurosas.
- A los alumnos de recién egreso, la posibilidad, previo acuerdo con los respectivos Consejos Técnicos de Escuelas y Facultades, de obtener el título de licenciatura y recibir formación docente inicial y colocarlos en la perspectiva de iniciar su trayectoria en el posgrado.

Por ser un programa de formación docente se admiten profesionales de todos los perfiles académicos de nivel superior. Los aspirantes deberán:

- Mostrar interés en participar y formar comunidades de aprendizaje y formación.
- Manejar un nivel básico de tecnologías de información, comunicación y conocimiento.
- Mostrar interés por la docencia, los problemas, las innovaciones y las reformas educativas, y por la investigación pedagógica y educativa.

Los egresados de las especializaciones:

- Estarán facultados para incidir en la innovación de las funciones sustantivas universitarias, la docencia, la investigación y la extensión, desde su ámbito de especialización hacia una perspectiva de la complejidad.
- Podrán participar en comunidades disciplinarias (inter, multi, pluri, trans) hacia una cosmovisión compleja con base en el análisis crítico, innovador y creativo.
- Promoverán el desarrollo de proyectos y la publicación de sus resultados.

Conocimientos y estructura curricular del Programa

El plan de estudios propuesto para cada una de las especializaciones se cursa en tres semestres y tiene un valor total en créditos de 68.

Está organizado con dos niveles de congruencia dados por las fases curriculares: Introductoria/Básica, Profundización, Especialización y participación en un Congreso de Titulación; y las líneas de formación basadas en la naturaleza de las áreas disciplinarias de formación. Las especializaciones propuestas también tienen vinculación por su lógica de entramado en red, a través de compartir módulos.

Los conocimientos que se adquirirán al cursar las especializaciones son los siguientes:

- Pedagogía, currículum y utopía
- Cultura universal en las vertientes de Cultura Digital, Cultura Física y Cultura Intelectual (Filosofía, Ciencia, Arte y Tecnología)
- Método racional y metodologías de investigación
- Mediación y aportes tecnológicos a las distintas especializaciones
- Ecosofía
- Vinculación de los campos culturales con las investigaciones
- Sujetos de investigación
- Metodologías de investigación
- Instrumentos de investigación
- También desarrollarán habilidades para la innovación, críticas, creativas y racionales y tendrán la cualidad deontológica profesional desde una perspectiva compleja y ecosófica.

Actividades Académicas del Plan General

Investigación en salud psicológica y educación

	Curriculum y Formación Docente para Sistemas Abiertos Universitarios (y Educación a Distancia)	Docencia de la Ciencia y la Tecnología	Docencia con Cultura Digital	Investigación Pedagógica para la Innovación	Pedagogía de la Cultura Física	Curso, Sem Taller Lab	Carácter	Horas T/P	Créditos
PRIMER SEMESTRE	1m1 Pedagogía, utopías y curriculum	2m1 Pedagogía, utopías y curriculum	3m1 Pedagogía, utopías y curriculum	4m1 Pedagogía, utopías y curriculum	5m1 Pedagogía, utopías y curriculum	Sem	OB	48/0	6
	1m2 Filosofía e historia contemporánea de la educación superior	2m2 Filosofía e Historia de la Ciencia y de la tecnología I.	3m2 Filosofía e historia de la tecnología y la cultura digital	4m2 Filosofía e historia de la investigación pedagógica contemporánea	5m2 Historia y Filosofía de la Cultura Física	Sem	OB	32/0	4
	1m3 Proyectos ecosóficos	2m3 Teorías de la comunicación y semiología	3m3 Teorías de la comunicación y semiología	4m3 Declaraciones en principio, supuestos o hipótesis	5m3 Teoría y metodología de la cultura física	Curso	OB	16/16	4
	1m4 Didáctica y Práctica docente	2m4 Ciencia y tecnología contemporáneas	3m4 Expresiones de la Cultura Digital	4m4 Relación investigador con los sujetos investigados	5m4 Movimiento humano	Taller	OB	16/16	4
	1m5 Laboratorio de docencia en trayectoria	2m5 Laboratorio de docencia en trayectoria	3m5 Robótica pedagógica	4m5 Difusión <i>in situ</i> de la investigación	5m5 Pruebas de campo	Lab	OB	0/32	4
	1m6 Diseño, desarrollo y evaluación curricular	2m6 Diseño, desarrollo y evaluación curricular	3m6 Docencia con Cultura Digital	4m6 Diseño de protocolos de investigación pedagógica para la innovación	5m6 Entrenamiento y estilo de vida	Lab	OB	0/48	6
SEGUNDO SEMESTRE	1m7 Seminario de titulación	2m7 Seminario de titulación	3m7 Seminario de titulación	4m7 Seminario de titulación	5m7 Seminario de titulación	Sem	OB	16/16	4
	1m8 Macrocompetencias	2m8 Tecnologías del lenguaje	3m8 Tecnologías del lenguaje	4m8 Ética y deontología del investigador	5m8 Cultura física en la sociedad contemporánea	Lab	OB	16/16	4
	1m9 Proyectos ecosóficos medioambientales	2m9 Proyectos ecosóficos	3m9 Proyectos de cultura digital con un enfoque ecosófico	4m9 Metodologías de Investigación en educación	5m9 La cultura física y la Educación física	Taller	OB	0/32/	4
	1m10 Optativa 1	2m10 Optativa 1	3m10 Optativa 1	4m10 Optativa 1	5m10 Optativa 1	Curso	OB	16/16	4
	1m11 Optativa 2	2m11 Optativa 2	3m11 Optativa 2	4m11 Optativa 2	5m11 Optativa 2	Curso	OB	16/16	4
TERCER SEMESTRE	Elaboración de trabajos receptacionales en las múltiples modalidades avaladas por el Consejo Universitario. <ul style="list-style-type: none"> • En la semana 8 deberán presentar en un simposio sus avances de investigación al Comité Tutor. • En las semanas 14, 15 y 16 deberán presentar en un simposio sus investigaciones o la modalidad de titulación que hayan elegido al Comité Tutor. 					Sem	OB	80/80	20
TOTAL DE CRÉDITOS								256/288	68
OBTENCIÓN DE GRADO									

Actividades Académicas Optativas del Plan General:

- Diseño de la comunicación visual
- Robótica pedagógica
- Estudios de interfaz
- Lectura de investigaciones clásicas
- Temas selectos de teoría y metodología del entrenamiento deportivo
- Incorporación de la Tecnopoesía a la educación
- Diseño y elaboración de actividades y recursos didácticos
- Ecosistemas de aprendizaje
- Macrouiversidades y sus modelos educativos y de intervención
- Panorama epidemiológico de México
- Higiene biocorporal ecológica
- Bases científicas y tecnológicas de higiene biocorporal ecológica
- Ciencias de la cultura física
- Pensamiento computacional

- Estilos de vida saludables
- Aportes de la ciencia y la tecnología a los estilos de vida saludable
- Ciberprofilaxis y Nutrición
- Capacidades biomotoras
- Narrativa transmedia
- Taller escritos académicos
- Sistemas Abiertos Universitarios y el análisis de datos masivos
- Taller de reportes de investigación
- Evaluación control
- Pedagogía de los sentimientos y la voluntad
- Tecnología del diseño editorial científico y tecnológico
- Identidad y cultura digital
- Tecnología del diseño editorial
- Tecnología de la cultura física
- Ejes transversales del curriculum universitario
- Programas de intervención pedagógica masiva

- Diseño de organización de eventos académicos
- Biología (fuerzas evolutivas)
- Cartel del Plan General De Especializaciones en Curriculum y Formación Docente para la Innovación



Formación de posgrado en Psicoanálisis

Mario Orozco Guzmán, José Martín Alcalá Ochoa
y Karla Ileana Caballero Vallejo³³.

Facultad de Psicología
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen

La Maestría en Estudios Psicoanalíticos propone una formación que habilite en el pensamiento crítico y creativo en la investigación. Sus líneas de generación de conocimiento -Estudios sobre Epistemología de la Clínica Psicoanalítica y Estudios Psicosociales-, fundamentan la posibilidad para la investigación en ámbitos de conflicto subjetivo y social. El Psicoanálisis ingresa a la cultura mexicana por tres vías: la literaria, la experiencia Lemercier y la universitaria. Las dos primeras son abordadas por Rubén Gallo en su trabajo Freud en México, que marca la incidencia de Freud en la ensayística de Octavio Paz y Salvador Novo y en la audacia del monje benedictino en un monasterio del estado de Morelos. La tercera, invita a una lectura histórica, que recapitula la presencia

³³ Correspondencia: orguzmo@yahoo.com, martinalcala63@gmail.com , ileanacaballerovallejo@gmail.com.

del pensamiento freudiano en las propuestas curriculares en las universidades mexicanas. Presencia a veces disimulada, evitando poner el nombre de psicoanálisis, bajo la rúbrica de teoría psicodinámica, a algunas materias, disciplinas o unidades de aprendizaje. Como si fuera un tema tabú. Este desenlace universitario del pensamiento psicoanalítico se nutrió de psicoanalistas de Sudamérica, sobre todo de Argentina, en momentos de crisis política. Huyendo de situaciones autoritarias encontraron en México posibilidades de trabajo en su quehacer clínico y académico. El psicoanálisis es parte del compromiso político, se anuda a una práctica que cuestionaba todo tipo de sujeciones a mecanismos de control y dominio. Freud apostaba por darle un lugar al psicoanálisis en la institución universitaria. Se empeñó en obtener un sitio y lo logró con el nombramiento de profesor extraordinario. Desde ese lugar dictó sus conferencias para un público profano interesado en saber sobre las relaciones conflictivas con los deseos ajenos a la consciencia. A la pregunta que se formula Freud en 1918 acerca de si ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? La respuesta es de tipo ético; en la medida en que la universidad pública tiene un compromiso de inclusión, más que de exclusión, de saberes que explican el sufrimiento humano que no puede soslayarse al factor psíquico. En la medida en que no puede separarse lo corporal de lo psíquico. Se introduce de este modo un saber que problematiza el saber mismo en sus diversas manifestaciones: filosóficas, artísticas, educativas, religiosas y culturales. La enseñanza, dice Freud, será dogmático-crítico. Lo cual es paradójico sólo aparentemente. Pues lo que propone es la afirmación de principios fundamentales expuestos a la crítica de la experiencia investigativa. La importancia de nuestra propuesta radica, por un lado, en la enseñanza del psicoanálisis en la universidad que enfatiza la apuesta por la organización psíquica de los sujetos en su particularidad histórica y en la singularidad subjetiva, alienada estructuralmente por su naturaleza simbólica de ser sujeto de y en la palabra. Por otro lado, la apuesta del estudio de las subjetividades humanas en sus diversas manifestaciones de malestar contemporáneo, como forma de resistencia a las políticas educativas del Estado, que buscan cosificar a los sujetos en el silenciamiento de su palabra. En tiempos actuales frente a los fenómenos desbordados de violencia, discriminación exclusión,

opresión y marcados malestares en la cultura, se hace necesaria la presencia de espacios de formación que generen resistencias y visualicen nuevas formas de atender al conflicto subjetivo y social.

Palabras clave: Psicoanálisis, Investigación, Universidad, Crítica.

I.- A manera de introducción

Si algo ha colapsado de manera infame la economía de mercado del capitalismo, son los lazos sociales y la diferencia constitutiva de cada sujeto humano. Es por ello que uno de los desafíos más grandes en la tarea docente de aquéllos que hacemos y transmitimos el psicoanálisis en los espacios universitarios consiste por un lado, en la estimulación teórica y política en nuestras alumnas y alumnos de procesos de resistencia, para que los lazos sociales y vínculos intersubjetivos puedan re-amarrarse y producirse de otras maneras en los entornos comunitarios propios y en los cercanos, y por otro, en el sostenimiento radical en nuestra práctica docente de la ética del deseo que es inherente al proyecto político del psicoanálisis. Todo ello para que prevalezca, respire y hable en nuestras sociedades neoliberales -muy a su pesar-, la particularidad de cada sujeto emergente y haga eco y resonancia el caso-por-caso, como una forma de resistencia permanente.

Por resistencia debemos entender, siguiendo a Michel Foucault (1999), durante el período genealógico de su pensamiento sobre el poder, la resistencia radical a la marginación y la exclusión de los sujetos por la universidad y el conocimiento "científico". Foucault plantea que son los profesores universitarios, el producto más llamativo de la clase media o pequeña burguesía del siglo XIX, al tomar la representación de los intereses e ideologías de la alta burguesía y del Estado Moderno; es decir la representación moderna y "científica" del Poder.

Por ello, el proceso inventivo y productivo, “de creación y transformación permanente” (Giraldo, 2006, p. 56), que es co-extensivo al poder y susceptible de ser gestionado por todos los sujetos que ocupan posiciones de *subalternidad*, desde las que es necesario enunciar la subjetividad, se torna prácticamente imposible o pone en riesgo la vida y se arriesga la vida por ese saber. Recordemos que en México se matan con mucha crueldad mujeres cada día, los feminicidios se han vuelto parte central de la violencia social, política y económica de nuestros pueblos. Con cinismo absoluto se desaparecen hombres, mujeres, jóvenes, niños de cualquiera de los grupos subalternos de población, en cualquier región geográfica de nuestro país.

En el año 2000, en la Universidad de la Sorbona en París se reunieron más de mil doscientos escritos de psicoanalistas de 34 países alrededor del mundo, para ser analizados por un grupo de lectores agrupados en una reflexión colectiva en torno al psicoanálisis y la política, a la luz de los umbrales del siglo XXI. El eje central del encuentro fue reflexionar sobre la incidencia del psicoanálisis en lo social, lo político, la filosofía, la literatura, el derecho, las neurociencias, la biología y la genética; abriendo nuevos caminos en la reinención del psicoanálisis en la cultura, la vida cotidiana y la acción política que dote de mayor libertad a los sujetos y de mayor resolución para encarar la injusticia y la violencia predominante de nuestra época (Major, 2005).

Así, el hecho mismo de la creación de un programa de Maestría en Estudios Psicoanalíticos en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), que incorpora como eje medular la revisión teórica de la estructura psíquica freudiana; la teoría del sujeto de Jacques Lacan; la psicología crítica-marxista de la cultura, y, los estudios queer, de género y de la femi-

nidad -entre otros tópicos disciplinarios-, funciona como un proceso de resistencia a las políticas neoliberales que privan en la academia, y particularmente en las universidades donde se imparten carreras de psicología.

Diversas son las discusiones sobre la psicología "científica" dominante y su papel en la realidad como un brazo del Estado que, fijado al cuerpo de las políticas sociales de salud y educación, estrangula y sofoca la diferencia y la singularidad de cada sujeto.

Al Estado no le interesan los y las estudiantes y su deseo de saber, le interesa el poder de los datos y las cifras, de las estadísticas y la numeralia porque con ellos como herramientas supuestamente objetivas, neutrales y universales, puede desentenderse de la vida y su cuidado. Es común ver muy ocupados a los jóvenes estudiantes de Psicología, cargando infinidad de papeles que son las encuestas psicológicas -de los infinitos objetos de estudio- que ellos aplican a otros, o que otros les aplican a ellos; y así muy ocupados en la función encuestadora de la escuela, se reproduce el discurso dominante de la psicología científica y objetivante en complicidad con la ideología mercantilista, económica y social del Estado.

De ahí que nuestro programa de maestría, es en esencia, una apuesta por el deseo de saber y por la construcción de un espacio de formación crítica en donde los y las interesadas puedan ligar sus inquietudes y preguntas investigativas de orden clínico o psicosocial (el programa cuenta con esas dos líneas de investigación), a un proyecto académico que pugna por el reconocimiento de la diversidad y diferencia sexual en todo su complejo entramado subjetivo, por la ponderación de la palabra como soporte y vehículo de transporte del deseo inconsciente, su incertidumbre en el saber y la verdad a medias, que habita la historia de cada sujeto.

En suma, se trata de un proyecto de formación académica comprometido con la vida humana en todos los múltiples rostros de los sujetos emergentes que la encarnan porque es la vida, con todos sus accidentes y malestares contemporáneos, la que se cuestiona y problematiza en cada una de las asignaturas de la maestría. Se trata de un proyecto que enfatiza lo que Freud ya planteó en la relación entre el Psicoanálisis y la Universidad, cuando ésta se ha caracterizado por dejar fuera de sus aulas los problemas más interesantes, que son aquellos que tienen que ver con la existencia y el sufrimiento humano. De ahí que Freud (2010b), manifiesta lo que el Psicoanálisis puede aportar a todos aquellos saberes que son propios de la universidad; ciencias médicas, ciencias sociales, ciencias del pensamiento y del espíritu cultural de la humanidad. Situando a la existencia humana y su sufrimiento, gestado no en la individualidad de sus sentidos, sino siempre en la relación intersubjetiva, relación marcada por un lenguaje que deja *marcas* sobre las que hay que trabajar en una construcción, deconstrucción y reconstrucción constante del sujeto.

II.- La enseñanza del psicoanálisis en la universidad como proceso de crítica.

En un momento histórico en que bien podríamos decir que son las ciencias cognitivas, las ciencias conductuales, las ciencias neuropsicológicas, el supuesto humanismo de la psicología altruista, la fenomenología ahistórica de las psicologías del desarrollo y un sinnúmero de ideales -o de ideologías- que representan las principales posturas del campo de la psicología, las que cobijan los discursos académicos oficiales y prácticas legítimas ésta; conviene plantear preguntas a estas ideologías que se sostiene en la búsqueda de los supuestos ideales de bienestar psicológico, individual, familiar, social, sexual, espiritual, transgeneracional, etc.

Ideales de plenitud, perfección y completud; que bien pueden representar lo que Freud definió como principio de placer y su realización alucinatoria en los diversos objetos de la psicología, y que Braunstein (1983), en su texto clásico de "Psicología Ideología y Ciencia", en el epígrafe del capítulo 2 -citando a Albert Ellis- dice: "La psicología, dicho sea con franqueza, es prácticamente cualquier cosa que ustedes quieren que sea. En un último análisis, la psicología consiste en cualquiera de las definiciones que un autor, ustedes, yo o cualquier otro, deseen aplicarle" (p.21). En esta cita se aprecia con claridad que el deseo define cualquier objeto de la psicología que pueda generar satisfacción; y, desde ahí deviene el desplazamiento infinito de los objetos de estudio, siendo estructuralmente objetos ideológicos de nuestra cultura.

Es también Freud quien describió la insatisfacción del deseo como el primer elemento constitutivo del viviente. Insatisfacción estructural de la cual nada quiere saber, ni el sujeto, ni tampoco los profesionales de la psicología. Si Freud aporta algo a la historia del pensamiento moderno es la explicación científica –desde la epistemología propia del psicoanálisis-, del conflicto psíquico que es inherente a la estructura del malestar en la cultura, inherente al malestar del sujeto en sus relaciones con: la sexualidad, el cuerpo, la muerte, el semejante, el mundo, consigo mismo y con el Otro.

El discurso psicoanalítico no es precisamente un discurso de los ideales, pero es claro que la historia psicoanalítica está atravesada por cierto discurso del psicoanálisis que se ha sumado a las ideologías de la psicología, teniendo una función de saber teórico en la estructura discursiva de la universidad, donde el sujeto no tiene lugar de agente, ni de verdad; pero, donde sí se le toma como objeto de estudio, de investigación y de intervención, al más puro estilo de la epistemología médico-psiquiátrica, donde el sujeto es sólo un organismo ciego, sordo y mudo; y en sentido estricto, ésta debe ser su *naturaleza* para que sea posible y eficaz la

intervención psicológica, bajo el cobijo de la Universidad, de un discurso universitario que es quien legitima los saberes sobre la humanidad, legitima lo que ese sujeto no puede saber de sí mismo y que el Otro sí sabe. Siempre hay otro que sabe lo que me aqueja, de lo que yo mismo no sé si quiero saber.

En el prefacio al texto de "Psicología Ideología y Ciencia", Marie Langer escribe en mayo de 1975: "La situación cambió en el último cuarto de siglo. El psicoanálisis, paulatinamente fue aceptado. Incluso fue absorbido por el sistema y llegó a convertirse en su aliado. Entramos a las universidades. El enfrentamiento fue inevitable" (Braunstein, 1983, p. 29). El costo de la entrada del psicoanálisis a la universidad, por un lado, fue renunciar al espíritu crítico y subversivo del pensamiento freudiano, para aliarse a la ideología psicologizante del sistema universitario; por otro lado, fue asumir el enfrentamiento estructural con los discursos del Poder.

Ya en 1960, en el coloquio de Bonneval, escrito titulado "*Posición del inconsciente*", Lacan denunciaba la aversión que los psicoanalistas tenían por el descubrimiento y la obra freudiana, no teniendo otro interés profesional que volver en masa al redil normalizante, ilusorio y omnipotente de la psicología, bajo el argumento de la dificultad y la abstracción compleja de los conceptos psicoanalíticos. En 1916 Freud (2010^a) escribe "*Una dificultad del psicoanálisis*", establece ahí que las dificultades en la enseñanza del psicoanálisis no están del lado de la comprensión o intelección de las nociones teóricas, sino que esencialmente parten de la estructura psíquica propia del sujeto, encuentran su origen en el narcisismo yoico que siempre se ha creído soberano de su propia alma, su propia conciencia, su propio pensamiento, su propia conducta y todo lo que imagina le es propio; como *su-yo*.

Si Freud dice que la dificultad del psicoanálisis es tal estructural como la estructura narcisista del sujeto, ¿Qué de extraño tiene que el pensamiento profesionalizante de un yo; centrado, maduro y fuerte, reforzado en las escuelas de psicología sea la principal dificultad para la enseñanza del psicoanálisis? ¿No es precisamente el inconsciente de los psicólogos enrolados e interesados en la realización de los ideales yoicos, como reproducción del discurso del amo, lo que produce la psicologización ideológica del psicoanálisis en las instituciones? ¿Por qué entonces la insistencia de la enseñanza del psicoanálisis en las universidades y escuelas de psicología?

La apuesta del programa de posgrado en estudios psicoanalíticos en la UMSNH, apuntala a que ésta funcione como un proceso de resistencia y de reflexión crítica: a los diversos saberes moralizantes y normalizantes de la psicología; a los diversos servicios psicoterapéuticos y psicoprofilácticos de una ideología psicomédica y de su biopoder higienista de los sujetos; a las prácticas mesiánicas en el mercado de la psicología con sus promesas delirantes de liberación y sanación espiritual; entre otras múltiples formas de dominación, control, manipulación ideológica y silenciamiento de las subjetividades emergentes del sujeto contemporáneo. Si el psicoanálisis aporta algo a la universidad, es precisamente su función de resistencia a todo discurso del amo y de crítica a todo discurso de la universidad que legitime la exclusión y la marginación de las subjetividades emergentes de las poblaciones subalternas.

Freud (2010b) escribió en "*¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?*" (1918) una breve observación sobre la relación psicoanálisis y universidad, para establecer que la universidad puede beneficiarse con la enseñanza dogmática y crítica de la teoría psicoanalítica en su relación por un lado, con la medicina y la psiquiatría; y por otro lado, con diversas manifestaciones del arte, de la cultura y el pensamiento humano. Relación que busca, en el espacio universitario, el encuentro universal entre las ciencias médicas y los saberes culturales. El

encuentro entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, el encuentro entre las ciencias y las filosofías, el encuentro de los saberes escritos del hombre y del hombre inscrito en ellos: *Universitas litterarum*.

Al ideal freudiano de que la universidad se beneficie del discurso del psicoanálisis y de los saberes propios de la subjetividad humana, le es propio la función de resistencia y de crítica a los discursos hegemónicos dentro de la universidad. Función que no es fácil, ni simple, ni cómoda, mucho menos exenta de conflicto con todos los actores de la universidad; pero que tiene toda su seriedad y su fuerza, si comprendemos que la resistencia y la crítica por sí mismas son representantes de la vida, son la manifestación de oposición a todos los imperativos de muerte del sujeto en los discursos de la psicología que lo instrumentalizan como órgano, o como cualquier cosa que se le defina ideológicamente dentro de los objetos de conocimiento y de intervención profesional de la psicología.

La coincidencia con Freud en que la enseñanza del psicoanálisis en la universidad nunca será cabal y siempre será poco, o limitado, su saber dogmático y crítico en su entramado teórico con las ciencias humanas, sociales y los estudios culturales. Un saber que en su tejido inter y multidisciplinar, pueda organizar el campo epistemológico y la investigación psicoanalítica en la universidad. Es el método psicoanalítico, la vía privilegiada de los fines de inserción del psicoanálisis en la universidad, una vía de ciencia e investigación del objeto del psicoanálisis, que no es la vía del ejercicio y la práctica clínica del psicoanálisis, pues ninguna universidad faculta al estudiante en el oficio de psicoanalista. Freud (2010b) en su breve escrito, plantea hacer accesible a los estudiantes universitarios, en las distintas ramas del saber, la dimensión epistemológica del inconsciente. La investigación psicoanalítica en la universidad, retoma el objeto de estudio del inconsciente en su relación epistemológica con la filosofía, la mitología, la literatura, la historia, el arte y todas las ramas del saber propio de la cultura. No se trata de

hacer un collage de teorías, como suele hacerse en la psicología bajo el argumento ilusorio de que las teorías se complementan, sino que el descubrimiento freudiano aporte la vía de la *teoría-del-sujeto*, para que las multidisciplinas del pensamiento del hombre, las ciencias sociales y los estudios culturales, puedan realmente tejerse en lo interdisciplinar en la investigación del sujeto. Esta es nuestra propuesta de una formación de estudios de posgrado en psicoanálisis.

Por ello insistimos en nuestro programa de estudios, que las dos líneas de investigación: *Estudios sobre epistemología de la clínica psicoanalítica* y *Estudios psicosociales*, tengan el mismo soporte teórico del Psicoanálisis Freud/Lacan. La teoría del sujeto, que el psicoanálisis aporta a la Cultura, no solo es el soporte de la teoría y la práctica clínica, también es el soporte de la naturaleza simbólica de los lazos sociales característicos del hombre y sus muy particulares subjetividades estructuradas como un lenguaje (al estilo del aforismo lacaniano de la estructura del inconsciente).

Si la característica esencial del lenguaje, es la articulación y la combinatoria de sus elementos significantes, tal cual lo demuestra Freud en su concepción del inconsciente, entonces también concebimos al sujeto en su estructura subjetiva, articulado en una serie de relaciones significantes diferenciables por sí mismos; sujeto único en su singularidad de ser representación y de ser pura diferencia en su relación con los otros elementos del lenguaje. El soporte teórico del psicoanálisis en nuestro programa de estudios de posgrado, es la realización misma de nuestra posición crítica y de resistencia, como proceso de transformación educativa, como proceso de transformación de los saberes psicológicos instituidos e instituyentes de sujetos excluidos de su realidad psicosocial, cuando lo que se les trasmite en la universidad, son saberes académicos apollados, sin relación esencial con el mundo que vivimos.

Si el sujeto es efecto de la causa inconsciente, igualmente el sujeto – en su estructura discursiva-, es efecto de la causa de su discurso, efecto de la estructura de su discurso en su doble concepción de: *sujeto-del-enunciado* y de *sujeto-de-la-enunciación*. Es la universidad y su profesorado investido de poder, que subrayan los discursos organizados, sistematizados, teórica y metodológicamente al estilo APA, dejando de lado, excluyendo, incluso prohibiendo los discursos propios del sujeto en su singularidad y en su subjetividad; que es lo verdaderamente importante de la existencia humana.

Es necesario que la universidad forme sujetos en su doble dimensión subjetiva del discurso. Escisión subjetiva del discurso que refleja de alguna manera el aforismo lacaniano de “El deseo es el deseo del Otro”. Es la trasmisión evidente del deseo del Otro a través de la transmisión misma de las palabras progenitoras de deseos que se heredan de generación en generación, y de los lugares significantes que el sujeto ocupa en el campo del lenguaje. De ahí que la estructura psíquica, la estructura subjetiva, está atravesada por una pregunta sobre el deseo del Otro.

Pregunta sobre el deseo que no está en el campo de la conciencia, está en las manifestaciones discursivas del inconsciente; pues éste no deja de insistir en sus decires cotidianos. Si el inconsciente es el objeto de estudio del psicoanálisis, si el inconsciente expresa la *spaltung*, la escisión y alienación psíquica del sujeto ¿Puede haber en el sujeto algo más singular, algo más propio, que la estructura del inconsciente? ¿puede haber algo más interesante en la investigación psicoanalítica en la universidad que el sujeto?

Cada estructura subjetiva, es simple y sencillamente una lengua particular, una lengua materna a la que Lacan denomina *la lengua* por la forma *sui generis* de articular las funciones metafóricas y metonímicas del lenguaje con el soporte del goce arcaico -del juego del

infante- con la palabra materna; y que por efecto de dicha articulación, se produce un sujeto singular. Si el lenguaje es el universal simbólico, *lalengua* es lo singular del anudamiento de la existencia simbólica, de la existencia imaginaria y la existencia real; la existencia propiamente dicha del sujeto. La singularidad de un sujeto o la singularidad subjetivada están en la estructura del texto enunciado y denunciado en la palabra. Sabemos que el sujeto es esencialmente efecto de su palabra, y si apostamos por que la universidad forme sujetos, entonces son los discursos que expresan la subjetividad humana los que tengan también efectos en la universidad.

Referencias

- Braunstein, N. (1983). *Psicología, Ideología y Ciencia*. Siglo XXI: México.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales*. Paidós: Barcelona.
- Freud, S. (2010a) Una dificultad del psicoanálisis (1917-(1916). En *Obras Completas*, Tomo XVII. Amorrortu: Bs As.
- Freud, S. (2010b) ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? (1919-(1918). En *Obras Completas*, Tomo XVII. Amorrortu: Bs As.
- Giraldo Díaz, R. (2006). "Poder y resistencia en Michel Foucault", *Tabula Rasa*, no. 4: 103-122. Bogotá, Colombia.
- Lacan, J. (2002). Posición del inconsciente (1960-(1964) En *Escritos*, Libro 2. Siglo XXI: México.
- Major, R. (2005). *Estados generales del psicoanálisis*. Siglo XXI: México.

Tres nociones de cultura para investigaciones en Ecología Política

Juan Andrés Gálvez González³⁴ e Israel Ruíz Albarrán³⁵

Resumen

La ecología política es parte de los discursos epistemológicos que buscan pensar la historia ambiental, su propio estilo de historizar la ubica dentro de las lecturas sobre las inconsistencias dadas entre las esferas político-culturales y sus prácticas sobre el mundo. Aun con esto, resulta insuficiente su preocupación por el concepto de cultura si no se plantea la lógica de sus oposiciones diferenciales según sus matices teóricos. La presente ponencia tiene por objetivo esbozar al menos tres de estos: uno semiótico, otro histórico y el último psicoanalítico. El primero se teje desde la antropología simbólica con lo que Clifford Geertz llamó "descripción densa". El segundo deviene de lo que el historiador Michel de Certeau entendió por "creación". Posteriormente, traemos a discusión lo que el psicoanalista Sigmund Freud introdujo como "malestar". Con esto proponemos "transpensar" el concepto de cultura dentro del campo de la ecología política contemporánea, pero en sus contrastes de comprensión. Finalmente, cerramos nuestro comentario con lo que Enrique Leff plantea a título de "ser cultural" en tanto discurso de *la diferencia*.

³⁴ Estudiante de la Licenciatura en Desarrollo Local Sustentable.

³⁵ Profesor-asignatura de la Universidad Revolución.

I. Entrada

Vamos a comenzar situando un problema de encuadre en tanto que la ecología política no puede definirse como tal. Heredera de “diversas ecosofías, desde la ecología profunda (Naess), el ecosocialismo (O’Connor) y el ecoanarquismo (Bookchin)...” (Leff, 2003:22)”, la ecología política corresponde más a una heurística del pensamiento que a otra cosa. Y en su intención de inventar o hallar otras maneras de pensar las problemáticas entre las paradojas physis/nomos, emerge “la pregunta sobre la mutación más reciente de la condición existencial del hombre.” (Leff, 2003: 18) En este entendido, Enrique Leff plantea que:

“La ecología política se establece en ese espacio que es el del conflicto por la reapropiación de la naturaleza y de la cultura, allí donde la naturaleza y la cultura resisten a la homologación de valores y procesos (simbólicos, ecológicos, epistemológicos, políticos) inconmensurables y a ser absorbidos en términos de valores de mercado.” (Leff: 2003: 21)

De ahí que la problemática establecida entre diversas estructuras de existencia nos convoque a explorar lo que Leff llama “política de la diferencia como derechos del ser cultural, específico y localizado.” (Leff, 2003:26) Pero ¿cómo pensar esta tesis del “ser cultural”? Aquí diremos que remite al ser hablante en su singularidad significativa, singularidad que emerge en su radical alteridad. De modo que “La esencial diversidad del orden simbólico y cultural se convierte en la materia de la política de la diferencia.” (Leff, 2003: 26)

Lo dicho hasta aquí supone examinar no sólo la introducción de la noción de cultura en el campo de la ecología política, sino el lugar del “ser cultural” en nuestros mundos contemporáneos. La mayoría de nosotros, experimentamos las modificaciones inherentes al orden simbólico en el siglo XXI, donde los significantes no coinciden más con los del sujeto

moderno. Hoy, en mayor grado, la constitución de la subjetividad es producida en la simbólica del ciberespacio, piénsese en todos los contextos genéricos que se nos ocurran: ahí, donde las identificaciones son muy frágiles -redes sociales-, ahí, donde lo excesivamente obsceno toma su lugar en la pornografía infantil, ahí, donde las noticias mienten y algunas lo intentan de una manera más honesta, etc. Más aún, cuando las relaciones intersubjetivas en el siglo XXI se constituyen bajo la lógica del registro imaginario. Se trata de lo especular para el consumo, donde la imagen finalmente tomó preeminencia en los vínculos sociales, la nueva fórmula que la mercadotecnia no deja pasar.

Pero lo que aquí buscamos subrayar, es que con la ecología política también podemos señalar regímenes simbólicos distintos al orden que acabamos de esbozar. Y es en este sentido que nos gustaría bosquejar, en principio, tres maneras de pensar la cultura en su articulación con las categorías del espacio y el tiempo, para después, articularlas con lo que Leff llama "el ser cultural".

II. Espacio-tiempo: tres atisbos de la cultura

En el debate en torno a la noción de cultura hay un singular detalle con la antropología y a la historia. En la unidad de estas dos perspectivas se funda la tesis de los llamados *procesos culturales*: un movimiento dialectico que no es sino el producto de las relaciones espacio-tiempo -los cambios, continuidades y transformaciones no tienen ningún sentido sin antes pensar esto-.

Si la Historia nos abre camino para explicar sus transformaciones como “procesos en el tiempo” -la “deformación semántica de la cultura” en palabras de Augé³⁶-, la Antropología nos deja captar las particularidades que las distinguen entre sí -la cultura atrapada en una red de significados según Geertz³⁷-. Este doble procedimiento nos conduce directamente al problema teórico-metodológico de la formación de una estructura como la de su ruptura, es decir, resolver el pasaje de lo “estático-particular a lo dinámico-general” y, viceversa. Se podría objetar que esta manera de pensar la constitución de la cultura ya no es nueva, pero esto no siempre fue así. Tómese como ejemplo:

“la época en que la antropología se definía sin vacilación alguna como el estudio de sociedades lejanas y diferentes (el alejamiento en el espacio era, para el paradigma evolucionista, el estricto equivalente de un alejamiento en el tiempo), todo el problema consistía en conciliar la idea de un esquema general de la evolución humana con la realidad de configuraciones culturales y sociales particulares.” (Augé, 2006:12).

Por lo menos en la antropología moderna, este cambio de dirección fue iniciado por Franz Boas cuando rechazó el procedimiento teórico-metodológico de la evolución, digamos, cuando antepuso su “historia comparada” a la “historia evolutiva” de Edward B. Tylor -cuando su mirada compuesta de perspectivas sobre la cultura se enfrentó a la perspectiva lineal de la historia -. Basta retomar la manera en que Boas pensó la cultura, donde cada una depende de su:

³⁶ En *Hacia una Antropología de los mundos contemporáneos*, principalmente, en el capítulo I titulado: El espacio histórico de la Antropología y el tiempo antropológico de la historia. Augé trabaja las relaciones espacio-tiempo.

³⁷ En *La interpretación de las culturas*, Geertz trabaja a partir una noción simbólica de la cultura.

“propia trayectoria histórica y sólo podía ser entendida desde el punto de vista de las particularidades de esa trayectoria. No podía haber “leyes” de organización y cambio social, ni era posible formular teorías generales de la sociedad o del desarrollo histórico. Las culturas se entremezclaban y se prestaban mucho unas a otras, y cada una era, como una colcha de retazos, “un montón de remiendos y parches.” (Barfield, 2000: 339)

No es necesario insistir en las diferencias teóricas entre Boas y Tylor. Por el contrario, retomemos la problemática de la estructura y el proceso en su articulación espacio temporal, precisamente, porque aquí tenemos la oportunidad de señalar el tan esperado encuentro epistemológico, por ejemplo, la antropología y la historia en el análisis de la cultura. Esto es lo que Marc Augé plantea a modo de síntesis:

“las dos disciplinas guardan...una relación de proximidad que corresponde a la naturaleza de su objeto: si el espacio es la materia prima de la antropología, se trata aquí de un espacio histórico, y si el tiempo es la materia prima de la historia, se trata de un tiempo localizado y, en este sentido, un tiempo antropológico.” (Augé, 2006:15)

Acorde con esto último, la cultura es atravesada por la dialéctica del espacio-tiempo. Sólo así podemos hablar de ruptura, pérdida, sustitución, cambio, continuidad, reconfiguración y/o transformación de su “estructura total”. Hecha esta salvedad, hagamos entrar nuestra primera noción de cultura respecto de la historización del espacio simbólico que remite al campo semiótico de la cultura.

En 1973, el antropólogo norteamericano Clifford Geertz publicó su “Interpretación de las culturas” bajo el proyecto de una “escritura etnográfica” entendida como “descripción densa”. Escritura que, en principio, debía emerger de una noción semiótica. Geertz planteó lo siguiente:

“Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.” (Geertz, 2003:20)

En este sentido, el paradigma geertziano avanzó en los estudios antropológicos de la época con su postulado fundamental: la interpretación se hace a nivel simbólico y no imaginario. Tómese su famoso ejemplo del “guiño”, donde tres jóvenes contraen el párpado sin significar lo mismo: “el tic” del primero es involuntario, el segundo se refiere a la broma tendida a un amigo y, el tercero, un remedo del primero. Lo que Geertz quiere demostrar es que los movimientos del párpado “son idénticos; vistos desde una cámara fotográfica, observados “fenoméricamente”” (Geertz, 2003:21), pero “no se podría decir cuál es el tic y cuál es la señal” (Geertz, 2003:20), ni cuál es la imitación de uno de ellos. En consecuencia, “la descripción densa” corresponde a una escritura de las significaciones simbólicas en sus relaciones y diferencias al interior de una semiótica de la cultura.

Para ampliar más la pertinencia del enfoque semiótico, indiquemos que Geertz encuentra su correlato en la filosofía hermenéutica de Gadamer, para quien “la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio estar ahí. (Gadamer, 2007:12), porque “un ser que puede comprenderse es el lenguaje” (Gadamer, 2007:17). Además de que para Gadamer la producción de sentido es posible porque transita por horizontes abiertos, si entendemos que un “horizonte no es una frontera rígida sino algo que se desplaza con uno y que invita a seguir entrando en él...” (Gadamer, 2007:309)

Ahora bien, por esos mismos años, en 1974, el historiador francés Michel de Certeau pensó la cultura como una suerte de "escritura en plural". Con su hipótesis de "sistemas de referencia y significación heterogéneos unos en relación con los otros." (De Certeau, 1999:117), se opuso a la formalización del lenguaje "que hace de lo escrito la ley misma." (De Certeau, 1999:103). Hay que mencionar, además, su interés por los actos creativos del sujeto. Como resultado, Michel de Certeau avanzó en su concepción de cultura, comprendiéndola como "una práctica significativa: consiste no tanto en recibir como en realizar el acto por el cual cada *uno pone su marca* en lo que los otros le dan para vivir y para pensar. (De Certeau, 1999:117)

No perdamos de vista que para Michel de Certeau la cultura no es un recipiente que contiene significantes, más bien se trata de lo que el sujeto puede crear con dichos significantes. Desde su perspectiva histórica, entonces, la creación en la cultura es "la metáfora de un acto de comunicación destinado a retumbar en mil rumores y permitir así otras expresiones del mismo tipo" (De Certeau, 1999:198). Pero también, "destinada a desvanecerse dentro del acto que hace posible." (De Certeau, 1999:198) El estilo planteado por el francés se opone radicalmente a los modelos aristocrático y museográficos que insisten en hacer de la cultura una "apología de lo "no-perecedero" ..." (De Certeau, 1999:197) Baste, como muestra, la metonimia de la historia oficial con su insaciable reproducción de "grandes fechas" y "grandes personajes": obscurantismo o iluminación, reyes y héroes, buenos y villanos.

Casi cincuenta años atrás (1927), en "El porvenir de una ilusión", el psicoanalista Sigmund Freud piensa en la cultura con ciertas variaciones: no sólo como aquello que es radicalmente distinto de la naturaleza, ni restringiéndola a lo que normaliza los vínculos sociales, sino introduciendo el lugar de la "pulsión" en los vínculos sociales. Con esto, añade que todo sujeto tiene sus propios deseos sobre la comunidad. Dice el psicoanalista:

“Por un lado, abarca todo el saber y poder-hacer que los hombres han adquirido para gobernar las fuerzas de la naturaleza y arrancarle bienes que satisfagan sus necesidades; por el otro, comprende todas las normas necesarias para regular los vínculos recíprocos entre los hombres y, en particular, la distribución de los bienes asequibles. Esas dos orientaciones de la cultura no son independientes entre sí; en primer lugar, porque los vínculos recíprocos entre los seres humanos son profundamente influidos por la medida de la satisfacción pulsional que los bienes existentes hacen posible; y en segundo lugar, porque el ser humano individual puede relacionarse con otro como un bien él mismo, si este explota su fuerza de trabajo o lo toma como objeto sexual; pero además, en tercer lugar, porque todo individuo es virtualmente un enemigo de la cultura, que, empero, está destinada a ser un interés humano universal.”
(Freud, 1999:6)

Pero es hacia 1929 y 1930, cuando el psicoanalista introduce a su análisis la experiencia subjetiva del *malestar* y que es constitutiva del sujeto. El Malestar en la Cultura, que subjetiva al individuo mediante la materialización de un sentimiento de culpa, producido por un corto circuito entre las relaciones pulsiones-deseo y las exigencias del mundo social-ley simbólica del Superyó. De aquí que proponga: “situar al sentimiento de culpa como el problema más importante del desarrollo cultural, y mostrar que el precio del progreso cultural debe pagarse con el déficit de dicha provocado por la elevación del sentimiento de culpa.” (Freud, 1999:130) No obstante, la experiencia del malestar no se reduce al conflicto entre la pulsión y cultura, habita también en el lazo social, de hecho, se trata de la herida que hace imposible el vínculo armónico de lo social.

De acuerdo con estas tres nociones de cultura y con nuestro plan de exposición, lo que sigue es trazar sus posibles encuentros epistemológicos con el campo de la ecología política, particularmente, con lo que Leff llama “el ser cultural” pero en la ruptura del lazo social. La

pertinencia está en que a “la ecología política le conciernen no sólo los conflictos de distribución ecológica, sino el explorar con nueva luz las relaciones de poder que se entretajan entre los mundos de vida de las personas y el mundo globalizado.” (Leff, 2003:18)

III. “Ser cultural” y política de la diferencia

Para Freud, hay tres fenómenos que son causa de sufrimiento humano: catástrofes naturales, muerte del cuerpo biológico y relaciones entre humanos. De las dos primeras, señala que hemos aceptado nuestro fracaso, cosa que no ocurre frente al sufrimiento de origen social. El asunto es que desde la perspectiva freudiana la génesis de nuestra incapacidad para llevar a cabo el mandato que nos impone el amor al prójimo es irrealizable, no solo porque el orden cultural nos exige cosas que están más allá de nosotros mismos, sino porque las mismas Instituciones violentan los preceptos morales que pretenden instaurar. El drama está en que:

“El mandamiento “Amarás al prójimo como a ti mismo” es el rechazo más intenso de la agresividad humana y constituye un excelente ejemplo de la actitud antipsicológica que adopta el super-yo cultural. Ese mandamiento es irrealizable; tamaña inflación del amor no puede menos que menoscabar su valor, pero de ningún modo conseguirá remediar el mal. La cultura se despreocupa de todo esto, limitándose a decretar que, cuanto más difícil sea obedecer el precepto, tanto más mérito tendrá su acatamiento. Pero quien en el actual estado de la cultura se ajuste a semejante regla, no hará sino colocarse en situación desventajosa frente a todos aquellos que la violen. ¡Cuán poderoso obstáculo cultural debe ser la agresividad si su rechazo puede hacernos tan infelices como su realización! De nada nos sirve aquí la pretendida ética “natural”, fuera de que nos ofrece la satisfacción narcisista de poder considerarnos mejor que los demás.” (Freud, 2006:131)

Ante esta imposibilidad de sostener la máxima universal del amor al prójimo, "el ser cultural" no tiene más que adoptar un posicionamiento ético. Es decir, no sólo no se puede amar a todos, sino que, en tanto sujeto del lenguaje, ha de responsabilizarse éticamente de la diferencia radical del otro.

Si ponemos las cosas de este modo, es porque una cosa es leer el discurso oficial de la ética como una ideología universal, que emerge, precisamente, con el renunciamiento del sujeto para hacerse cargo de sí mismo, y esperar que la *narrativa oficial de la ética* dirija la percepción social de los conflictos que hoy día nos aquejan. Por el contrario, aquí apostamos a lo que Alain Badiou llama *ética de las verdades*, donde una verdad es un:

"suplemento...llamémoslo un acontecimiento, y distingamos al ser-múltiple, donde no se trata de la verdad (sino solamente de opiniones), del acontecimiento que nos coacciona a decidir una nueva manera de ser." (Badiou, 1995: 124)

De ahí que una "ética de las verdades" se enuncie así: "Haz todo lo que puedas para que persevere lo que ha excedido tu perseverancia. Persevera en la interrupción. Atrapa en tu ser lo que te ha atrapado y roto." (Badiou, 1995:129)

¿No es acaso este acto de perseverar en la irrupción lo que en ecología política se llama "ser cultural", es decir, el ser en su singular y radical diferencia? Esto significa que un acto ético deviene en la praxis de una nueva manera de ser, pero no como universal, sino en la singularidad de una manera de existir. De aquí la pertinencia de pensar los posibles vínculos entre el "ser cultural" y política de la diferencia.

Al poner esto último en términos prácticos de la ecología política, citemos lo que Enrique Leff ubica a partir del concepto derridiano de *la diferencia*.

“no sólo implica diferenciar criterios, opiniones y posiciones. También hay que entenderla en el sentido que asigna Derrida (1989) a la diferencia, que no sólo establece la diferencia en el aquí y el ahora, sino que la abre al tiempo, al devenir, al advenimiento de lo impensado y lo inexistente. En este sentido, frente al cierre de la historia en torno al cerco del pensamiento único y del mercado globalizado, la política de la diferencia abre la historia hacia la utopía de la construcción de sociedades sustentables diferenciadas. El derecho a diferir en el tiempo abre el sentido del ser que construye en el tiempo aquello que es potencialmente posible desde lo real y del deseo, “lo que aún no es”...” (Leff, 2003: 27)

IV. A modo de cierre

Con lo comentado hasta aquí, ¿qué podemos “entretelar” si queremos pensar lo que intitula- mos: “Tres nociones de cultura para investigaciones en ecología política”? Acompañados de Clifford Geertz, sostendremos que el campo de la ecología política no desconoce la “urdimbre” de significaciones desde donde el sujeto es hablado. Pero resulta que una cultura no simplemente es un cúmulo de significantes donde aparece el sujeto. Como dice Michel de Certeau, hay que ponerlos a jugar para crear algo con ellos. Labor que corresponde no sólo a un sujeto del lenguaje, sino a uno que está comprometido con su propio historizar. Por eso, a la ecología política le interesa señalar, ahí, donde vive un sujeto capaz de hacerse de una historia con la historia.

No obstante, una creación no emerge por el simple hecho de quererla. Con Freud diremos que, antes del acto creativo, habría que remitir a los efectos del malestar en la cultura y lo que se produce como experiencia de angustia en el sujeto, precisamente, porque se ve confro-

ntado con aquello que sobrepasó los límites de su placer arrastrándolo más allá, ahí, donde habita la pulsión de muerte. Sólo así, el sujeto del malestar en la cultura puede rehacerse vía actos creativos o, de plano, entregarse al dolor, quedando privado de su deseo.

Pero con esto también podemos ilustrar que “un acto creativo” emerge “como diferencia”, es decir, lo que en ecología política se toma como aquello que no sólo se instaura como un desencuentro semiótico o, si se quiere hermenéutico, sino que, en tanto respuesta al malestar en la cultura, se trata de la puesta en escena de algo que marca el porvenir del sujeto histórico pero en su diferencia, lo que hasta entonces no se había pensado como posibilidad de otra praxis.

Esto es lo que proponemos como triple noción del concepto de cultura según el análisis de la ecología política. Ahí donde el “ser cultural” aparece como efecto de una semiótica de la cultura, como creación histórica y como re-hacedor de su posición de sujeto frente al malestar en la cultura.

Bibliografía

- Augé, Marc. 2006. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Gedisa, Sevilla.
- Badiou, Alain 1995. “La Ética *Ensayo sobre la conciencia del mal*” *En*: Badiou, Alain; Rorty Richard y Abraham Tomás. *Batallas Éticas*. Ediciones Nueva visión, Buenos Aires, Argentina.
- Barfield, Thomas. 2000. *Diccionario de antropología*. XXI siglo veintiuno editores, México, D.F.
- De Certeau, Michel (1999) *La cultura en Plural*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Freud, Sigmund (1999). *El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931) Volumen XXI*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Freud, Sigmund. 2006. *El malestar en la cultura*. Alianza editorial, Madrid, 2006.

Gadamer, Hans-Georg (2007) *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme Salamanca. España.

Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.

Leff, Enrique (2003) En: "Sociedade e Estado, Brasília", v. 18, n. 1/2, p. 17-40, jan./dez. 2003

Baja motivación y causas de reprobación en la enseñanza

Patricia Acevedo Nava³⁸, Lilia Esperanza Nucamendi Pulido
y Adriana Porras García

Instituto Politécnico Nacional
Escuela Superior de Comercio
ESCA Unidad Tepepan

Resumen

En la actual sociedad del conocimiento, el rol del docente se ha transformado. Dentro del salón de clases, a lo largo de un ciclo escolar, el profesor debe desarrollar una acción que estimule la motivación de sus estudiantes para obtener el objetivo de aprendizaje previamente establecido. El proceso se inicia al suscitar el interés sobre el tema y posteriormente, se desarrolla la conducción a fin de mantener el esfuerzo del estudiante hasta alcanzar el aprendizaje determinado. Por ello, el presente trabajo se realiza para identificar el grado de motivación del alumno y su relación con las causas de reprobación en la Carrera de Contador Público de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan, del Instituto Politécnico Nacional. El grupo de investigación se

³⁸ Correspondencia: pacevedo21@yahoo.com.mx lilinuc@yahoo.com adrianaporrasg@yahoo.com.mx

hace la siguiente pregunta *¿existe relación entre la baja motivación que percibe el alumno en el aula y las causas de reprobación por el proceso de enseñanza aprendizaje?*. El trabajo se realiza con una metodología de estudio de caso ya que identifica como única esta situación escolar; se efectúa la aplicación de dos encuestas: 1) Percepción del aprendizaje, mediante un instrumento con tres a variables una de ellas, compuesta de tres preguntas específicas para este tema, 2) Causas de reprobación debidas al proceso de enseñanza , este tema se indaga mediante cuatro reactivos de un instrumento más amplio que también recopila información sobre de índole personal e institucional. Los resultados de ambas encuestas son concluyentes. Por una parte, en la encuesta que identifica la percepción que tienen los alumnos, respecto a la motivación que brinda el profesor con respuesta más altas son: "casi nada de acuerdo" o "poco de acuerdo" . Estas respuestas se encuentran en completa concordancia con las obtenidas para identificar las causas de reprobación derivadas del proceso de enseñanza. La respuestas de los estudiantes hacen destacar tanto la falta de claridad en la exposición del docente, como la percepción de una actitud poco estimulante para alentar el estudio, como las principales causas de reprobación. Se identifica con toda claridad un proceso de enseñanza aprendizaje deficiente, en donde el profesor no asume la acción motivadora que debe caracterizarlo para desempeñar adecuadamente el rol que los alumnos del siglo XXI le demandan.

Palabras Clave: aprendizaje, motivación, causas de reprobación.

Desarrollo

Este trabajo se realizó tomando los resultados de un estudio de percepción de alumno de los factores que motivan sus aprendizaje, se aplicó a estudiantes en la Escuela Superior de Comercio y Administración ESCA unidad Tepepan en la Licenciatura de Contador Público en el año 2016/2. En este mismo plazo de manera paralela se realizó el trabajo donde se identifican las causa de reprobación en el proceso de enseñanza aprendizaje

Se presentan los resultados de ambos estudios porque se piensa que cuando el alumno no está motivado en el aula, en algunas ocasiones, esto causa la reprobación, este último es una problemática a la que se enfrenta la Escuela Superior de Comercio y Administración ESCA Tepepan en la carrera de Contador Público. Cabe mencionar que a partir del 2008 se realizan en la escuela los cambios a los programas de las tres licenciaturas que se imparten en esta institución.

Para realizar el estudio de percepción de aprendizaje, se analizaron 5 factores que se identificaron, en concordancia con las actividades en el aula.. Para el diseño de este instrumento se analizaron algunas de las premisas del Modelo Educativo Institucional MEI las cuales señalan entre otras cosas *que el aprendizaje que se debe lograr será un aprendizaje autónomo*. (IPN, 2004, pp. 71-80). Lograr ser una institución educativa innovadora, flexible, *centrada en el aprendizaje*; fortalecida en su carácter rector de la educación pública tecnológica en México, " (IPN 2004 p. 59).

También plantea la creación de un programa de formación docente en el desarrollo de las *estrategias didácticas centrada en el aprendizaje* (p.16). Con estos elementos se diseñó un cuestionario que identifica la percepción del aprendizaje del alumno *con y sin docente*. Este trabajo se centra en los resultados de las actividades que realizan con el docente en el aula.

Marco teorico

Se irán desglosando los conceptos que son el centro del proceso de aprendizaje.

a) *Que se entiende por aprender*, para Delors (1996) se entiende "aprender" como el desarrollo de los saberes:

“cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.” (Delors 1996 p.1)

Ante la mirada de otros, en un contexto específico, apegándose a unas normas de actuación establecidas socialmente (externas al sujeto). Desde esta teoría, lo que se aprende son competencias.

b) Que se entiende por aprendizaje:

Se presenta una tabla con diversas concepciones:

Tabla No 1 Definiciones de aprendizaje

Autor	Definición
Dunn, R; Dunn, K. y Price, G	“Manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener información.”
Hunt, D. E (1979)	“Describen las condiciones bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor.”
Schmeck, R. (1982)	“Es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales

	de estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera."
Gregory, A. F. (1979)	"Los comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente".
Claxton, C. S. y Ralston Y. (1978)	"Es una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje."

Fuente: González M. (2001) "Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender"

c) *Que se entiende por aprendizaje autónomo:*

Ausubel señala: "*De las relaciones mostradas una de ellas llama la atención; el aprendizaje por descubrimiento autónomo*" en la clasificación que realiza de los aprendizajes que observa. Ahora bien, que se entiende por autonomía³⁹,

Monereo señala que

"autonomía en el aprendizaje es aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas (Monereo, 2001 p.12).

Por tanto, una persona autónoma es "*aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean*" (Bornas; 1994 p.13 en Manrique M. 2004 p.3).

³⁹ Autonomía "Del lat. autonomía, y este del gr. αὐτονομία 1. f. Potestad que dentro de un Estado tienen municipios, provincias, regiones u otras entidades, para regirse mediante normas y órganos de gobierno propios. 2. f. Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie" (Diccionario de la Real Academia Española 2009 s/p.) Autonomía: 1.- Estado y condición de una persona, pueblo, territorio que goza de independencia en todos los aspectos. (Diccionario Santillana 2012 p.62)

Pero la autonomía en el aprendizaje se identifica cuando:

"nos referimos a la autonomía en el aprendizaje como aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje " (Monereo, C y Castelló, M; 1997).

Con las definiciones anteriores podemos identificar que el aprendizaje es un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. "El aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y de acumular conocimientos, sino es un proceso activo por parte del alumno" (Chadwick 2001 p. 112) Un aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla. Además debe ser capaz de tomar decisiones en la rutina diaria. Por lo anterior expresado se identifica que el aprendizaje autónomo no es sencillo de desarrollar.

d) *Que se entiende por estrategias de enseñanza centradas en el alumno;* como menciona Rodríguez Cruz R. L. (2007, p 3) *"las estrategias didácticas, que se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes"*. Estas estrategias didácticas buscan lograr que los contenidos educativos sean transferidos y asimilados por los estudiantes de forma efectiva. Dentro de esta definición es importante resaltar "que se encuentran contenidas en las estrategias de enseñanza definidas como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos y en las estrategias de aprendizaje que

buscan la aproximación inducida, que el estudiante posee y emplea para aprender, recordar y usar la información". (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991 citado por Díaz Barriga Arceo F. 1999, P 80)

e) *Ahora que se entiende por reprobación y rezago.*

La reprobación académica se ha identificado como un factor importante en la deserción escolar en los países en vías de desarrollo, esta ha sido definida desde diferentes perspectivas, entre las que destaca la que mantiene un enfoque cuantitativo o numérico, que define a la reprobación como:

Esta decisión se toma cuando el rendimiento cualitativo y cuantitativo del estudiante se considera insuficiente para cubrir la cifra mínima aprobatoria establecida por la institución educativa de que se trate. En términos operativos, la reprobación está representada por los estudiantes que reprobaron por lo menos una asignatura. Asimismo, se considera como reprobación acumulada a "...la situación en la cual los alumnos implicados no reúnen los requisitos mínimos para acreditar una o varias materias del plan de estudios correspondiente durante dos ciclos escolares consecutivos" (Corzo Salazar y Reyes Espinoza, 2017: 2)

La reprobación puede convertirse en un fenómeno de repitencia, cuando el estudiante cursa en diversas ocasiones una actividad académica y no obtiene los créditos correspondientes, debido a su bajo rendimiento académico o a causas ajenas al ámbito académico (González Fiegehen, 2006: p. 157). En las instituciones de nivel superior o terciario, la repitencia está caracterizada por quien recursa asignaturas o reprueba en la evaluación final.

El rezago escolar, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Nivel Superior (ANUIES) es un indicador que proporciona información sobre el atraso y rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, el "...rezago identifica a los alumnos que se atrasan en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar en su cohorte o al egreso de la misma" (García Robelo y Barrón tirado, 2011: 2). Existen diversas causas y factores que influyen en la reprobación y el rezago de la población estudiantil en el nivel superior:

1) Las causas de la reprobación pueden ser de origen social, familiar, psicológico, físico y económico. Mediante un sondeo realizado por Meléndez y Castillo (2016) en estudiantes de la Licenciatura en Relaciones Comerciales de La ESCA-Tepepan, se identificaron doce posibles causas de reprobación, entre las que destacan: a) Movilidad académica, b) Trabajo, d) Problemas familiares, e) Falta de esfuerzo e interés del estudiante, f) Organización del Plan de Estudios.

2) Los factores que influyen en el rezago escolar son, principalmente: la seriación de materias, el número de oportunidades para cursar una misma materia, el número permitido de materias reprobadas, el número de ocasiones en que puede presentarse un extraordinario, las modalidades de titulación y los plazos reglamentarios para concluir los estudios. (Vera N., Ramos E., Sotelo C., Echeverría C., Serrano E. y Vales G., 2012)

Las causas y factores expuestos anteriormente, permiten definir a la reprobación y el rezago como fenómenos psicosociales complejos que se gestan e interactúan en ámbitos de carácter estructural, social, familiar e individual. Por ello, su impacto recae sobre al sistema educativo en su conjunto, desde la estructura escolar hasta la autoestima de los estudiantes, pasando por la familia y el grupo de pares y amigos, con los que se socializa. Asimismo, estos fenómenos, no pueden ser atribuidos exclusivamente a un grupo de causas personales, como falta de

dedicación, largos recorridos casa-escuela, carencia de conocimientos previos, entre otras. Es importante considerar las posibles causas de reprobación y rezago que se gestan a partir del espacio y la gestión institucional así como aquéllas que derivan del proceso de enseñanza aprendizaje, donde el rol desempeñado por el docente es fundamental.

Metodología

Se realizó el trabajo con una metodología mixta de estudio de caso con un instrumento cuantitativo ya que se buscó medir la percepción de los alumnos para identificar algunas actividades relacionadas con su aprendizaje.

El estudio de caso para Carazo (2011) *"Es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría"*. (p.174).

El estudio de caso se aplicó en esta ocasión para poder medir la percepción de los alumnos de las estrategias didácticas que aplica el docente en el aula de la carrera de Contador Público en la ESCA Unidad Tepepan.

Se diseñó un cuestionario que pudiera medir las categorías siguientes:

La primera qué percepción tiene el alumno de la motivación que da el profesor; la segunda variable: qué percepción tienen los alumnos del ambiente de respeto creado por el profesor en el aula y la tercera, son las estrategias didácticas aplicadas por el profesor que apoya el aprendizaje en el aula.

Las categorías surgen del análisis del modelo educativo presentado en el marco teórico centrado en el aprendizaje. Se elabora un cuestionario, cerrado de 18 ítems usando una escala de Likert. La validez del contenido del cuestionario se desarrolló en una Tabla de Especificaciones, que señala las categorías en que se divide el cuestionario. En este trabajo solo se presenta el resultado de la categoría *Motivación que le da el profesor*.

Tabla 2. Especificaciones del cuestionario.

El quehacer del alumno con el docente		
Categoría	Categoría	Categoría
Motivación que le da el profesor	Ambiente de respeto creado por el profesor	Estrategias didácticas aplicadas por el profesor

En el cuestionario las preguntas que señalan las estrategias didácticas aplicadas en el aula son las que conforman la categoría El quehacer del alumno con el docente, compuesta por las preguntas siguientes:

P8.- ¿La actitud del profesor te motiva a asistir a clase?

P9.- ¿La actitud del profesor te motiva a estudiar?

P12.- ¿Los profesores saben escuchar a sus alumnos?

Se presentan los resultados de esta categoría únicamente. La ponderación utilizada para el procesamiento y análisis de los resultados se encuentra en la

Tabla 2. Escala de Likert y ponderación asociada.

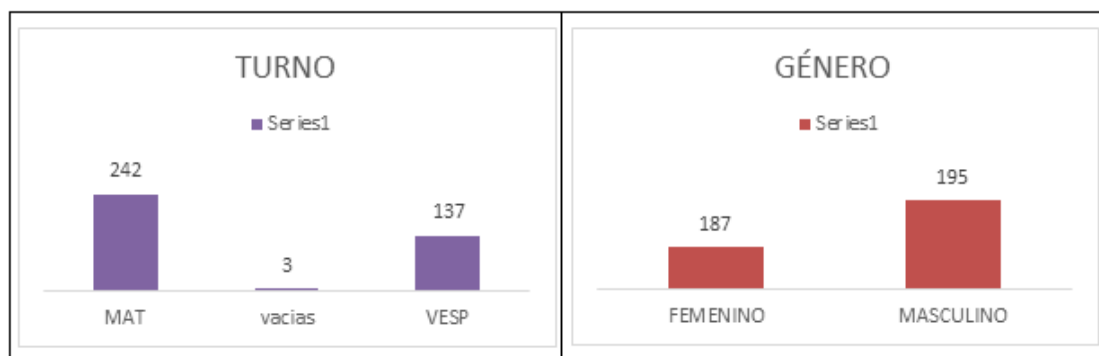
Escala Ordinal de Likert	Completamente de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Nada de acuerdo
Ponderación (Codificación)	5	4	3	2	1	0

Muestra

El cuestionario se aplicó a 500 alumnos, de un universo de 4500 alumnos registrados de la Carrera de Contador Público en la ESCA Tepepan en junio del año 2016 de ambos turnos. De las tres subcategorías que mide el cuestionario se presentan resultados únicamente de las preguntas de estrategias didácticas aplicadas en el aula por el profesor que el alumno percibe y que apoyan su aprendizaje.

Resultados

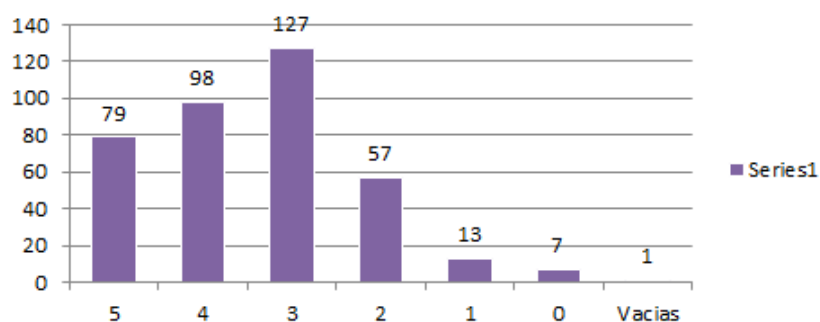
Se presentan las gráficas que permiten identificar datos generales de la muestra aplicada por género y turno aplicados a los alumnos de la muestra.



Estas gráficas proporcionan información de la muestra que como se aprecia en el turno matutino se aplicó a 242 alumnos y por genero los resultados muestran que lo contestaron un número de 195 hombres.

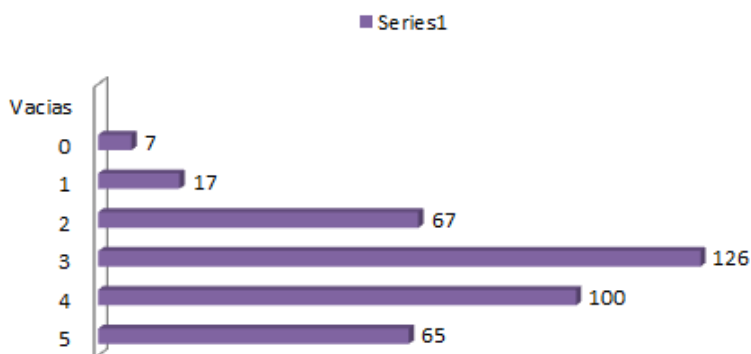
Ahora se presentan los resultados las preguntas que corresponde a la categoría Motivación que da el profesor:

8.- La actitud de los profesores te motiva a asistir a clases



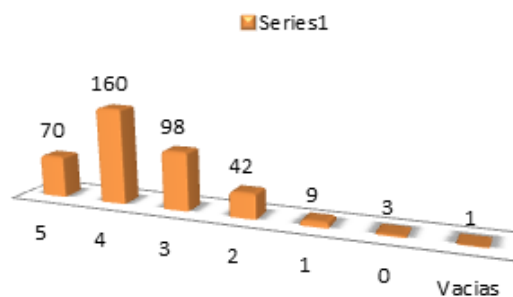
Los alumnos perciben que el 53% esta muy de acuerdo y 57% de acuerdo en que los docentes te motivan a asitir a clase

9.- La actitud de los profesores te motiva a estudiar



Los alumnos perciben que el 55% esta muy de acuerdo y 58% de acuerdo en que los docentes te motivan a estudiar

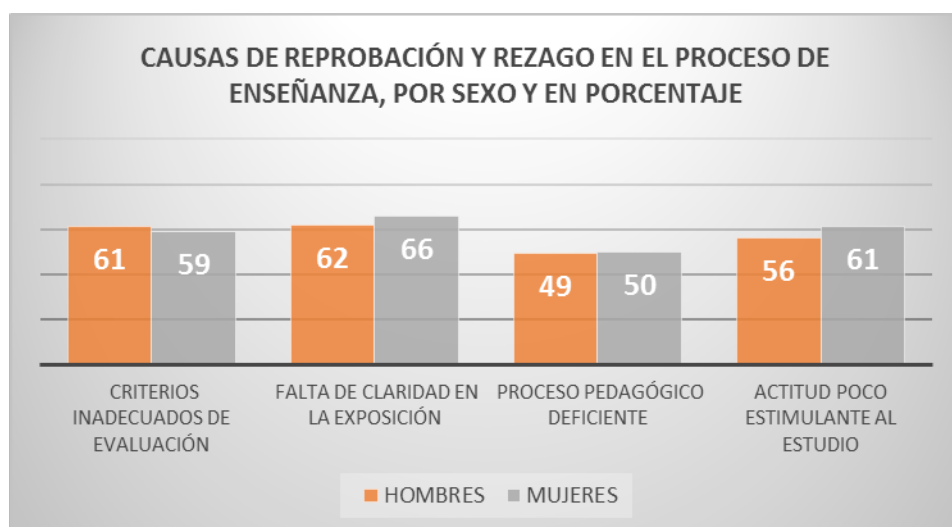
12.- Los profesores saben escuchar a los alumnos



Los alumnos perciben que el 57% esta muy de acuerdo y 54% de acuerdo en que los docentes saben escuchar a los alumnos

Los resultados determinan que con las 3 preguntas que se enfocan a identificar que el profesor motiva menos de la mitad de según la percepción del alumno en el aula y esto no apoya su aprendizaje. El porcentaje es en la mayoría de las tres preguntas que la mitad de los alumnos perciben que el docente motiva poco.

En paralelo a los resultados expuestos, se realizó una investigación para identificar las causas de reprobación y rezago que manifiestan los estudiantes, con relación al proceso de enseñanza aprendizaje, en la ESCA-Tepepan. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:



FUENTE: Elaboración propia con datos de la investigación *La trayectoria académica de la población estudiantil del programa académico de contador público de la ESCA-Tepepan*. SIP:20160866

Para identificar las causas de reprobación generadas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuestaron a 320 estudiantes del Programa Académico de Contador Público que se imparte en la ESCA-Tepepan, durante el semestre lectivo 2016/2. Las características generales del grupo encuestado, son las siguientes:

Su edad se ubicó en un rango de 18 a 25 años en 93% los hombres y en 95% las mujeres. Números similares resultaron de su estado civil: 94% de hombres y 92% de mujeres dijeron ser solteros. El 88% de hombres y el 87% de mujeres, afirmó habitar con la familia nuclear.

Respecto al promedio escolar, las mujeres se ubicaron con 34% en el rango de 10 a 8, y los hombres con 26%. Los porcentajes restantes se ubicaron en el promedio de 7 a 6. Destaca la información relativa a la reprobación, el mayor porcentaje se encuentra en la reprobación de 1 a 2 unidades de aprendizaje: el 57% de hombres y el 69% de mujeres.

Sobre su situación académica el 47% de los hombres dijo ser estudiante regular, 50% irregular y 3% rezagado. Las mujeres manifestaron 53% en situación regular, 45% irregular y 2% rezagada. El 35% de mujeres cuenta con beca mientras que, de los hombres, únicamente el 20%. Asimismo, sólo el 12% de hombres y el 11% de mujeres manifestó contar con apoyo tutorial.

En lo relativo a las causas de reprobación y rezago derivadas del proceso de enseñanza aprendizaje, los estudiantes de la muestra afirmaron que la primera causa de reprobación, 66% mujeres y 62% hombres, es la falta de claridad en la exposición del profesor. Las dos siguientes causas se refieren a los criterios inadecuados de evaluación y a la percepción de una actitud poco estimulante hacia el estudio por parte del profesor.

Conclusiones

De acuerdo al MEI, el profesor se convierte en un facilitador que da la voz a la Institución, representa y hace realidad su propuesta educativa.

Ser facilitador conlleva ser mediador, coordinador o director del aprendizaje, estas características otorgan al nuevo rol del profesor una complejidad que rebasa en mucho el rol del profesor tradicional como transmisor de conocimientos.

Asimismo, el MEI exige no solo un profesor en permanente actualización, sino sobre todo un docente con mayor apertura para entender a los estudiantes, identificar sus estilos de aprendizaje para asesorarlos en el proceso y también para ofrecer diferentes opciones didácticas.

El profesor politécnico también tiene la obligación de motivar al estudio, esto implica, desde contar con mayor preparación, ser reflexivo, creativo, con ética y responsabilidad hacia su tarea de docencia. Al respecto, es posible que se requiera elevar el número de acciones de capacitación del personal docente, en virtud de que el joven nativo digital, requiere otro tipo de enseñanza, tales como:

El Estudio basado en la solución de problemas: Sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje. La esencia de la técnica involucra tres grandes pasos: confrontar el problema; realizar estudio independiente, y regresar al problema (Wilkerson & Feletti, 1989 en ITESM 2012 s/p).

El desarrollo de proyectos: Constituye un modelo de instrucción en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997 en ITESM 2012 s/p).

El estudio de caso permite: El método de casos es un modo de enseñanza en el que los alumnos construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real.

En general, esta forma de trabajo busca dar a los estudiantes la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos del curso con ambientes de aplicación práctica. (ITESM 2012 s/p). Con el presente trabajo se busca aportar conocimiento para que el docente tome conciencia de la

importancia de sus comportamientos y la forma de motivar a los alumnos, como de su guía y comportamientos en el aula desde la percepción del alumno son relevantes para la adquisición de aprendizajes.

Discusión

Se propone seguir investigando a cerca de estas estrategias específicas y la relación que estas guardan con el aprendizaje significativo, además de identificar si las mismas desarrollan otras capacidades, según el planteamiento del MEI.

También se recomienda que se amplíen los datos para hacer del conocimiento de los profesores de los beneficios de aplicar estas estrategias para propiciar aprendizajes y desarrollar otras que se puedan medir con posterioridad.

Referencias bibliográficas

Acevedo, Servín y Ortiz 2013 "Los alumnos del nivel superior del IPN y su noción sobre su aprendizaje" 1er Congreso de Investigación Educativa UANL p.342

[http://www.reddeinvestigacioneducativa.uanl.mx/documentos/MEMORIAS/1-Estrategias%20y%20Porcesos%20Educativos/a\)/27.pdf](http://www.reddeinvestigacioneducativa.uanl.mx/documentos/MEMORIAS/1-Estrategias%20y%20Porcesos%20Educativos/a)/27.pdf)

Bolaños, G. (2006). Educación por medio del movimiento y expresión corporal. Costa Rica: EUNED.

Carazo. (2011). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Febrero 25 de 2011, de Universidad del Norte Sitio web:

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e319FmqT4scJ:ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf+estudio+de+caso&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEESHFasfLWoWBrh2tf5rLguZAdOfZTqN1M87uv4Yzl3Yn4Yu-z1AS3_DaoSGaj0C8KRW2xmwWP86bj6SewNRfdFJCQOEj_H7gw4QoVVIVEpn52r7vYhj0GP1jNKphbnanBMly-qn1h&sig=AHIEtbStSibcnWlqRP9h_I3zsgHDCczLdALp174

Corzo Salazar C. y Reyes Espinoza C.M. (2017) Principales causas de reprobación de los alumnos de los grupos de quinto semestre grupo seis y ocho de la Escuela Preparatoria número tres, en *Boletín de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, núm. 7, consultado: 04/05/17, disponible en <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n7/p1.html>

Chadwick C (2001). "La Psicología de Aprendizaje del Enfoque Constructivista" Revista Latinoamericana de Estudios Educativos" vol. XXXI número 4 http://www.tochtli.fisica.uson.mx/educacion/la_psicolog%C3%ADa_de_aprendizaje_del.htm

Galimberti, H. (2002) Diccionario de Psicología letra A aprendizaje p.103

Gargallo B., Suarez J. Garfella E. y Fernández (2011) "El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios " Revista Estudios sobre Educación / VOL. 21 / 2011 / 9-40.

Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103

Diccionario de la Real Academia Española 2001 letra A. recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>

Díaz, A. (2002). La percepción, una forma de conocer al mundo. México: Escorpión.

Fernández Pérez, J. Peña-Chumacero, A. y Vera Rodríguez, F. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Volumen 11, Número 3, Año 2011, ISSN 1409-4703 28 de la Facultad de Filosofía y Letras, consultado 23/05/17. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290466>

- García Robelo O. y Barrón Tirado, C. (2011) Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía, en *Perfiles educativos* vol.33 no.131 México ene. 2011, consultado el 15/06/16, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-6982011000100007&script=sci_arttext&tlng=en
- González Fiegehen, L.E. (2006) *Comparative Education, Educational Management, Educational Policy*, en *ED Harvard Educational Planning*, consultado 08/05/17. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/317535409_Chapter_07_Access_of_Disadvantaged_Students_20_09_2016
- González M. (2001) "Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender" *Revista Estilos de Aprendizaje*, n°7, Vol. 7, abril [Consultada 23.7.12]
http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lr_7_articulo_12.pdf.
- Instituto Politécnico Nacional (2004). "Materiales para la Reforma" Libro 1, Ed.IPN México,
- Iñesta, E. R. (2002). *Psicología del Aprendizaje*. México, D.F.: Editorial El manual moderno.
- ITESM (2012) Centro de Desarrollo Docente e Innovación Educativa Estrategias Didácticas <http://micampus.csfi-tesm.mx/rzmcm/index.php/tutorials/2012-09-12-14-41-19>
- Ledesma, J. G. (1977). *Psicología del aprendizaje: Teorías*. México, D.F. Progreso.
- Meléndez, R. y Castillo A. (2016) *Resultados sobre Deserción y Rezago*. Licenciatura en Relaciones Comerciales, ESCA-Tepepan. Sin publicar.
- Monereo C. (2001) (Coord.) "*Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégicas*" Editorial Grao Barcelona España ISBN 10 84-7827-439-6.
- Nickerson, R. S., Perkins, D.N. y Smith, E.E. (1987): "Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual". Barcelona. Paidós/MEC.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008). "Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria". *Revista de investigación en educación*, 5, 13-25.google.com/site/wikimetria/aportaciones/parametrospara-ralevaluacioneducativa.

- Piaget J. (1969) Psicología y pedagogía Dirección editorial: R. B. A. Proyectos Editoriales, S. A. Título original: Psychologie et épistémologie Traducción de Francisco J. Fernández Buey © 1970,
- Trujillo G. (2006) "Aprendizaje y sus dificultades: una perspectiva Vigoskiana". Tesis Capítulo 1 UNAM p. 4.
- Shunk, D. (1997). "Teorías del Aprendizaje". México: Pearson Educación.
- Velazco y Mosquera (2010) Manual de Estrategias Didácticas www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/.../Manual-estrategias-didacticas.pdf
- Vera-Noriega, José-Ángel; Ramos-Estrada, Dora-Yolanda; Sotelo-Castillo, Mirsha-Alicia; EcheverríaCastro, Sonia; Serrano-Encinas, Dulce-María; Vales-García, Javier-José Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. III, núm. 7, mayo-agosto, 2012, pp. 41-56, consultado 20/02/17, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129031003>