

A&H

Revista de Artes y Humanidades



**Revista Digital A&H,
Año 4 número 7,
octubre 2017- marzo 2018.
ISSN: 2448-5764**

La **revista digital Artes & Humanidades** tiene como objetivo: Difundir el conocimiento, los proyectos de aplicación del conocimiento y la experiencia surgidos de la investigación y la práctica en el ámbito educativo de los posgrados de artes y humanidades de la UPAEP.

Su visión es: Ser un órgano de difusión académica de carácter interdisciplinario en el campo de las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales de alta calidad académica que desde la perspectiva filosófica de la UPAEP contribuya a generar corrientes de pensamiento en los temas y problemas relevantes de los distintos campos de estas áreas de conocimiento. A mediano plazo, ser un referente en Puebla con ISSN; y a largo plazo, ser un referente de revista indexada a nivel nacional e internacional para los estudiantes y académicos del campo.

Su misión es: Difundir el conocimiento generado en la investigación y los proyectos, productos de aplicación del conocimiento en el marco de los posgrados en las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales de la UPAEP, tanto de estudiantes y profesores de la misma universidad como de otras instituciones de educación superior y centros de investigación de nivel nacional e internacional para contribuir a la generación de corrientes de pensamiento en el campo de la arquitectura, el diseño y las humanidades que aporten elementos para la transformación social en la línea del respeto a la dignidad humana, la paz y el bien común.

La revista se dirige a profesores de los posgrados de UPAEP, profesores de otras universidades, investigadores internos o externos, estudiantes de los posgrados de la UPAEP y de otras instituciones, estudiantes de las licenciaturas afines a los posgrados de la UPAEP tanto internos como de otras universidades, comunidad académica y colegios profesionales de las áreas involucradas.

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ
adelaida.flores@upaep.mx

ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS
benitezarmas@gmail.com

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
abetoa@hotmail.com

ÁNGEL MORALES TORRES
mdiangel.moralestorres@gmail.com

ARACELI ARELLANO TORRES
aarellanot@unav.es

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS
a.barragansolis@yahoo.com.mx

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
ausencia@psicologiahumanizante.com

CARLA CARRERAS PLANAS
carla.carreras@udg.es

CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚ
carlosarturo.vega@upaep.mx

CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓ
carmenmaria.priante@upaep.mx

CELINE ARMENTA OLVERA
celine.armenta@gmail.com

CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES
concepcionmarquez@hotmail.com

DANIEL DOMÍNGUEZ MACHUCA
daniel.dominguez@upaep.mx

DANIEL MOCENCAHUA MORA
d.mocenca@gmail.com

DELFINA MELGAREJO THOMPSON
delfina@ucc.mx

ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN
elizabeth.velazquez@upaep.mx

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA
emmaveronica.santana@upaep.mx

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA
erodriguez@unla.edu.mx

FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ
fedilu@hotmail.com

FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
fidens@yahoo.com

FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ
firacheta@itesm.mx

FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN
francisco.valverde@iberopuebla.mx

FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ
francisco.galan@ibero.mx

GABRIELA CRODA BORGES
gabriela.croda@upaep.mx

GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
gaby_hf@yahoo.com.mx

GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO
gabriela@iteso.mx

GONZALO MARTÍNEZ ESCARPA
escarpamx@gmail.com

HERLINDA GODOZ GARCÍA
herlinda.godos@upaep.mx

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ
hilda.patino@ibero.mx

JAVIER BALLADARES GÓMEZ
javierbgz@gmail.com

JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
joaquin.ramirez@upaep.mx

JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE
jorge.abascal@iberopuebla.mx

JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ
jorgemartinezsanchez@gmail.com

JORGE MEDINA DELGADILLO
jorge.medina@upaep.mx

JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
alphonsovilla@hotmail.com

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
jherrer@edu.ucm.es

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
picoalanis@outlook.com

JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN
franciscocamacho60@gmail.com

JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA
joseguadalupe.sanchez@iberopuebla.mx

JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ
jm.grajales@gmail.com

JOSÉ MANUEL MENESES RAMÍREZ
jmmenesesr@yahoo.com.mx

JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO
josemartin.estrada@upaep.mx

JOSÉ SÁNCHEZ CARBÓ
jose.sanchez.carbo@iberopuebla.mx

JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA
vickygcuba@yahoo.com.mx

KARLA VILLASEÑOR PALMA
villasenorkarla@gmail.com

LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS
laura.barcenass@iberopuebla.mx

LAURA GAETA GONZÁLEZ
laura.gaeta@upaep.mx

LESLIE CÁSAZ APONTE
centroasertum@gmail.com

LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS
lilia.velez@iberopuebla.mx

LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ
arivera49@yahoo.com.mx

LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
pitina@iteso.mx

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ
margarita.maceda@upaep.mx

MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES GUERRERO
areyes617@gmail.com

MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
cmiranda@uv.mx

MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA GONZÁLEZ
carmen.motagonzalez@yahoo.com.mx

MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA
mariac.morfin@udlap.mx

MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA
mecadena@yahoo.com

MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA
mariaisabel.gomez@upaep.mx

MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL
isabel.royo@iberopuebla.mx

MARISA MEZA PARDO
mmeza@uc.cl

MARITZA CRUZ NARVÁEZ
maritza.cruz@upaep.mx

MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN
continuaenformacion@gmail.com

MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA
mauricio.lopez@iberopuebla.mx

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
mercedeszanotto@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO
miguelangel.lopez02@upaep.mx

MIGUEL ESCRIBANO CABEZA
escribeza@hotmail.com

MÓNICA MEZA MEJÍA
mmeza@up.edu.mx

MÓNICA MONROY KUHN
monica.monroy@upaep.mx

NOÉ BLANCAS BLANCAS
noe.blancas@upaep.mx

OCTAVIO FLORES HIDALGO
octavio.flores@upaep.mx

OSCAR GUILLERMO WALKER SARMIENTO
oscarss2000@yahoo.com

PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ
patricia.garcia01@upaep.mx

RAFAEL REYES CHÁVEZ
rafareyesch@hotmail.com

RAÚL ROMERO LARA
raul.romero@ibero.mx

RODOLFO CRUZ VADILLO
rodolfo.cruz@upaep.mx

RODRIGO LÓPEZ ZAVALA
rodrigolopez_@hotmail.com

ROSA MARÍA QUESADA
rosi2342@yahoo.com.mx

RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA
ruben_hernandez_50@hotmail.com

SALVADOR CEJA OSEGUERA
salvador.ceja@upaep.mx

SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA
a01301670@itesm.mx

SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ
sandra.soriano@upaep.mx

SUSANA CUEVAS DE LA GARZA
susana.cuevas@leon.uia.mx

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
teresa.brito@iberopuebla.mx

VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
valenmop@edu.ucm.es

VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ
victoria.cardoso@upaep.mx

DIRECTORIO REVISTA ARTES Y HUMANIDADES

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA
VICERRECTOR DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DECANO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES

CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: IBERO, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE VELASCO
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS
DISCIPLINA: FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ
MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS
MTRA. CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA
MTRO. LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA
MTRA. SILVIA RUBÍN RUIZ
MTRO. GIOVANNI CHÁVEZ MELO

COLABORADORES:

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

MARIEL PAREDES AMADO
DISEÑO EDITORIAL

SILVIA RUBÍN RUIZ
CORRECCIÓN DE ESTILO

JUAN MANUEL LÓPEZ OGLESBY
CORRECTOR DE ESTILO EN INGLÉS

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
CORRECTOR DE ESTILO EN ESPAÑOL

FABIOLA JIMÉNEZ LOZADA
DISEÑO Y PROGRAMACIÓN WEB

GIOVANNI CHÁVEZ MELO
CONTENIDO WEB

ÍNDICE

Editorial	9
Transformación del desempeño docente y su impacto en el cumplimiento con el código de ética. <i>ERIKA FAVIOLA OTAÑEZ TORRES</i>	11
El papiro del Rhind. <i>JOSE MARTIN ESTRADA ANALCO</i>	24
La comunicación educativa desde mirada del docente virtual. <i>LAURA HERRERA CORONA</i>	34
Plan de intervención para favorecer el aprendizaje cooperativo mediante el trabajo por proyectos y mejorar la convivencia en alumnos de tercer grado de secundaria. <i>MARÍA FERNANDA RAMIREZ GÓMEZ</i>	45
Aplicabilidad y teoría en la filosofía de las matemáticas contemporánea. <i>PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS</i>	55
Planeación estratégica: ¿elemento de apoyo para la toma de decisiones educativas? <i>DAVID MENDOZA GARCÍA Y RODOLFO CRUZ VADILLO</i>	65
Ser plenamente persona en el siglo XXI. <i>SILVIA AMALÍN KURI CASCO</i>	78

Retención de alumnos en el transito de secundaria a bachillerato.
ZINTIA NAIBI MARTINEZ DURAN 87

Reseñas

Reflexiones sobre la docencia y la investigación-acción. Transformación de la práctica docente universitaria: aproximaciones desde la investigación-acción.
KARLA M. VILLASEÑOR PALMA 106

Una visión en tres rubros y una mirada global del proceso docente. Transformación de la práctica docente universitaria: aproximaciones desde la investigación-acción.
MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER 111

Entrevista

Entrevista a: José Ángel López Herrerías
LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA 117

En el contexto de la celebración del 45 aniversario de UPAEP, la Revista A y H presenta ocho artículos relacionados con la ética, las matemáticas en la historia, las herramientas virtuales, el aprendizaje significativo, la filosofía de las matemáticas, la toma de decisiones académicas, la esencia de la persona humana y la retención de estudiantes. Se incluyen también dos reseñas al libro << Transformación de la práctica docente universitaria: aproximaciones desde la investigación-acción >> y una entrevista realizada a un extraordinario catedrático español.

El número siete de la Revista A y H comienza, en esta ocasión, con un artículo que habla sobre la ética del docente de preparatoria. Este trabajo de investigación realizado por Erika Fabiola Otañez Torres permite demostrar como la realidad se puede transformar aunque sea a pequeña escala. Además de concluir, entre otras cosas, que la clave no radica en el cumplimiento de un Código de Ética institucional sino en una serie de acciones que involucran tanto a profesores como estudiantes.

En el artículo de José Martín Estrada Analco el lector encontrará un análisis del papiro del Rhind, un documento histórico que, curiosamente, relaciona los problemas de la vida cotidiana con su solución matemática. Aunque el texto, en realidad, resalta como los egipcios resuelven problemas utilizando el sistema de base diez y las fracciones de tipo alícuotas. Incluso expone como uno de los problemas analizados se destaca por ser una de las primeras ecuaciones de primer grado registradas en la historia.

El análisis realizado por Laura Herrera Corona llevará al lector a comprender que si bien el uso de herramientas virtuales facilitan el aprendizaje, estas son precisamente seleccionadas por el docente quien articula tanto su correcta elección, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como su utilidad en el contexto particular de los estudiantes que las usarán. Son la interactividad y la multimedia formas diferentes de generar experiencias educativas enriquecedoras.

El cuarto artículo de esta séptima edición expone los resultados de una intervención realizada en el tercer grado de una escuela telesecundaria. Una serie de problemas fueron detectados por medio de la observación continua y la aplicación de encuestas y entrevistas que pudieron corroborar la existencia de la situación descubierta. Esta intervención, explica María Feranda Ramírez Gómez, permitió detectar áreas de oportunidad al tiempo que observar cambio de actitudes en estudiantes que denotaban el logro de aprendizaje significativo.

El artículo redactado por Paniel Osberto Reyes Cárdenas plantea diversos acercamientos para comprender el problema existente entre la teoría y las condiciones de aplicación de las matemáticas. Desde la filosofía de las matemáticas su análisis le lleva a descubrir el concepto de estructura y las implicaciones de este en el estructuralismo matemático.

Como siguiente artículo, el lector encontrará en lo descrito por Rodolfo Cruz Vadillo un estudio de caso minuciosamente llevado a cabo en una institución de educación media superior. En análisis de las entrevistas realizadas permitió descubrir por un lado la forma en que los profesores toman decisiones educativas y por otro lo sucedido con la planeación estratégica realizada en dicha institución. Descubre también cuál es el enfoque tanto de las estrategias como de las reuniones de CTE llevadas a cabo.

Silvia Amalín Kuri Casco hace un interesante análisis entre las características de una persona y su esencia humana. Resalta el papel de la educación como factor determinante en el desarrollo de esta humanidad. Este análisis, desde la visión de Morin y Lonergan apoyado en la filosofía de López-Calva pretende llevar al lector a la reflexión en la búsqueda de su propia persona humana.

El último de los artículos de esta edición plantea una propuesta de intervención en un bachillerato privado del Estado de Puebla. Zintia Naibi Martínez Durán se enfoca en la retención de los estudiantes de Secundaria y encuentra puntos clave que influyen en el problema. La intervención permite, a su vez, resolver otras demandas detectadas cambiando así la situación de dicha escuela.

Esta séptima edición continua con dos reseñas sobre un mismo libro: Transformación de la práctica docente universitaria: aproximaciones desde la investigación-acción. Por un lado, Karla Villaseñor Palma hace una reflexión desde la visión de la docencia y por el otro, María Bertha Fortoul Ollivier plantea las contribuciones al conocimiento desde la voz de los profesores.

Para finalizar esta edición que, dicho sea de paso, ya es posible encontrar dentro del directorio Latindex, Luis Antonio Villafán Amezcua presenta una entrevista realizada a José Ángel López Herrerías durante su visita a Puebla en el año 2017. Ésta reflexión permite al lector entender el punto de vista del catedrático español al respecto de <<la verdad>> y los retos que la humanidad tiene en la <<metamodernidad>> así como su relación con el contexto universitario.

TRANSFORMACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y SU IMPACTO EN EL CUMPLIMIENTO CON EL CÓDIGO DE ÉTICA

*Recibido: 4 enero 2018 * Aprobado: 7 marzo 2018*

ERIKA FAVIOLA OTAÑEZ TORRES

UPAEP

macte5@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo aborda el tema del cumplimiento con el código de ética docente dentro de una institución privada en el Estado de Puebla, así como su impacto en la opinión estudiantil a partir de la experiencia del alumnado durante su estancia en la Preparatoria. La temática en cuestión es compleja porque toca puntos delicados dentro de una institución de alto prestigio pero que sin duda alguna son motivo de análisis considerando la importancia de la ética profesional docente en la enseñanza y por lo tanto, se presentan una serie de acciones y sus respectivos resultados de ejecución sobre los indicadores pertinentes que pretenden demostrar la factibilidad de transformación de la realidad a pequeña escala.

Palabras clave: Ética, evaluación docente, vocación, práctica docente, estudiantes.

Abstract

The present paper addresses the topic about the teaching's ethic code fulfilment inside a private institution in Puebla State, as well as the impact on student opinion from the experience of students during their stay in high school. The topic is complicated because is about delicate elements inside a prestigious institution but definitely are a reason for analysis considering the importance of the professional teaching ethics in the school, therefore series of actions are presented and their respective execution results about on relevant indicators that aim to demonstrate the feasibility of transforming reality on a small scale.

Keywords: Ethic, teaching evaluation, vocation, teaching practice, students.

Introducción

El trabajo que a continuación se presenta aborda como tema principal la ética en la práctica docente desde una dimensión institucional y parte de un análisis reflexivo y crítico de una realidad muy dura que se vive dentro de una institución de enseñanza superior de carácter privado. Además, es resultado del reporte de investigación del proceso de obtención de grado de la Maestría en Pedagogía de la UPAEP. De esta manera, en una primera parte se establece un marco contextual que ayuda al lector a empaparse de la situación sobre la que se va a realizar la investigación, para posteriormente definir una problemática específica que señala como punto medular el apego al código de ética docente por parte de la planta docente, así como la manera en que impacta en la opinión estudiantil. En una segunda parte se desarrolla un marco conceptual del que se desprende un plan de intervención que intenta ofrecer un marco de acción cuyo impacto se manifieste en pequeños cambios que transformen la realidad inicial.

De acuerdo a lo anterior expuesto, la presente investigación retoma no sólo temáticas como la ética docente, sino también hace referencia a temas como la vocación docente, la normatividad institucional y la opinión estudiantil como parte de la evaluación docente, lo cual enriquece el trabajo y ayuda al lector a comprender más a fondo el tema. En última instancia, se presenta parte de los resultados obtenidos luego de llevar a cabo el plan de intervención y la manera en que impactó sobre los indicadores detectados.

Análisis de la situación educativa

La problemática de la que se habla en el presente trabajo, corresponde netamente a la dimensión institucional que dentro de la práctica docente queda enmarcada por Fierro, Fortoul y Rosas (2012) como aquella que reconoce que las decisiones y prácticas de cada docente dentro de su experiencia de pertenencia institucional. En este sentido, el problema a trabajar expresa que «en mi institución, algunos integrantes de la academia de ciencias sociales, a la cual pertenezco, incumplen en ocasiones con el código de conducta y ética, así como al decálogo docente de la escuela, lo que provoca un bajo rendimiento en el sistema de evaluación de desempeño académico docente»

Algunas características de la institución refieren que está considerada entre las más grandes del país en cuanto a población estudiantil y personal, cuenta con una oferta educativa muy amplia y opera en casi toda la República Mexicana, está posicionada entre una de las mejores instituciones privadas de educación media superior y superior en el país. Todas las actividades que se desarrollan al interior se rigen por múltiples reglamentos y

para poder laborar en ella es necesario cumplir con el perfil requerido además certificarse en un curso de conducta y ética, mismo que debe refrendarse cada ciclo escolar para aprobar en el sistema de evaluación docente como un requisito de permanencia en la institución.

Actualmente, la institución oferta una multiplicidad de programas académicos para posgrado, licenciaturas y bachillerato, siendo este último nivel donde yo laboro como docente, tutora y presidenta de la academia de Ciencias Sociales. Este nivel cuenta con 855 estudiantes en el ciclo escolar actual distribuidos en 3 programas diferentes, 75 docentes organizados en 5 academias diferentes por área y un grupo de 12 administrativos.

La problemática de que se incumpla con un código de conducta y ética es plenamente observable cuando hay cambios de calificaciones sin fundamento, compadrazgos, represalias, abusos de autoridad, conflictos de intereses, plagio, tratos injustos, corrupción, entre otras faltas; lamentablemente muchos de los colaboradores de la institución, entre ellos, algunos integrantes de mi academia llevan a cabo acciones como éstas, lo que impacta no sólo en los valores que se transmiten a los estudiantes, sino también en la evaluación colegiada, la cual en los últimos dos años ha venido en declive.

Algunas causales tanto generales como específicas son entre otras las grandes cargas de trabajo, la falta de vocación y compromiso docente, la réplica de faltas al código de ética desde directivos hasta docentes, la normalización de conductas antiéticas, la constante rotación de personal, la falta de continuidad en el seguimiento de casos de violación al código de conducta, los docentes desconocen la normatividad vigente, la escasa identidad institucional, la subjetividad en la evaluación estudiantil hacia los docentes.

Esta situación tan gravosa pone en riesgo no solo el prestigio de la institución que podría ser en cierto punto el eslabón de última importancia, si ponderamos el trabajo de formación en nuestros estudiantes, la trascendencia docente, el quehacer institucional, el ambiente laboral, los resultados óptimos del ejercicio administrativo, y en general todos los demás elementos que convergen en una institución educativa y que se ven seriamente afectados cuando no hay un apego a códigos éticos.

La práctica docente es una tarea compleja por sí misma, representa una actividad de alto compromiso y vocación de quienes la ejercen porque se trabaja directamente en la formación de seres humanos y en la transformación de mentes y realidades. Por ello, es indispensable que el profesorado mantenga una postura ética pues de ello deriva que la contribución social hacia los estudiantes sirva para hacer de ellos mejores personas, principalmente cuando se trata de estudiantes de bachillerato, quienes aún son adolescentes. La práctica docente en sus múltiples dimensiones tiene como punto central al individuo que está en formación y quien será el producto resultante del proceso de enseñanza – aprendizaje. Cuando ésta práctica se ejerce apegada a códigos éticos de

conducta se puede tener la garantía de que la educación y la escolaridad irán de la mano hasta el final del proceso educativo formal.

En este sentido, la temática es delicada, por lo que el trabajo de observación y análisis de la realidad fue muy complicado, pues no sólo hubo hermetismo por parte de la institución quien limitó la realización de encuestas y entrevistas, sino también porque los docentes se mostraban temerosos de hablar sobre un tema tan comprometedor que en los últimos ciclos escolares ha cobrado mayor intensidad.

Como parte de los resultados obtenidos en las encuestas que más llaman la atención está el grado de conocimiento del código de ética institucional docente por parte de los estudiantes, que de acuerdo a los resultados, más del 50% de los chicos desconoce plenamente que existe un código de ética y un mayor porcentaje demuestra que no sabe que los docentes están certificados en el mismo, por ende, la mayoría de los jóvenes no identifica con claridad cuáles son verdaderas faltas al código lo que origina que en ocasiones los propios estudiantes se presten a apoyar esta clase de acciones.

Con respecto a las entrevistas, se detectó que los docentes no quisieron hablar sobre el tema, pues sus respuestas fueron breves y llegaban a ser con tonos de sarcasmo, decepción e incluso molestia ante la impotencia de no poder hacer mucho al respecto; fuera de las entrevistas ellos manifestaron que no era prudente hablar sobre esos temas, mucho menos dentro de la institución y fue esa la razón que los llevó solicitar pleno anonimato para dar la entrevista.

Los elementos a destacar con este instrumento fueron la falta de vocación docente, -lo que va de la mano con la resignación por el empleo que tienen-, así como la molestia ante las condiciones de clima laboral que se viven, pues los docentes entrevistados se mostraron poco convencidos de mantener ese empleo en un futuro, principalmente porque ninguno es docente de formación.

Marco conceptual

Suele pensarse que ética y moral son un mismo concepto, no obstante, el primero hace referencia a la disciplina científico-filosófica y el segundo a su objeto de estudio. En este sentido, la ética profesional en el ámbito escolar no es otra cosa que la ética aplicada, a la que se llega después de haber encontrado la vocación [...] en espacios escolares (Torres, 2014). En este espacio de ética profesional convergen la escolarización y la educación en un mismo momento, donde se delimitan las acciones del docente dentro y fuera del aula y cobra importancia a raíz del carácter transformador de la educación.

Se habla de ética profesional docente porque la docencia es una profesión en toda la extensión del concepto, pese a que sea ejercida por especialistas de muchas otras disciplinas y carreras profesionales. Las tareas que se llevan a cabo enmarcan todas las características propias que definen a una profesión porque además de ser un servicio remunerado que se presta a la sociedad y ser un medio de vida para quienes la ejercen, los docentes acceden a la profesión tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados para ejercerla (Hortal, 2002).

Es por ello que la docencia es un trabajo muy enriquecedor, porque se trabaja de la mano con seres humanos y se cumple una función socio-educativa (Ronda, 2012). Esta función en palabras del propio autor es entendida como una guía y acompañamiento a un tercero, es decir, al estudiante con el propósito de dirigirlo a su pleno desarrollo como ser humano.

Ser maestro es una labor sumamente importante dentro de una sociedad. Lamentablemente, es una profesión poco valorada cuya figura se ha estereotipado tanto que se piensa que un maestro es un simple transmisor de conocimientos con la creencia errónea de que cualquiera puede desempeñar esta actividad. Desgraciadamente, en nuestro país, las constantes crisis económicas han orillado a muchas personas con o sin profesión a trabajar en la docencia, como una alternativa de empleo que en ocasiones resulta ser mal pagada. Es así como, de acuerdo con las estadísticas del INEGI (2014), pese a que el personal docente en México tanto en escuelas públicas como privadas cuenta con 16 años de escolaridad en promedio, lo que equivale a tener concluida una licenciatura, su formación no es en el ámbito pedagógico al grado de que en niveles Medio Superior y Superior poco más del 75% de los maestros posee una formación diferente a la docencia y muchos ni siquiera han tenido algún tipo de capacitación para estar frente a un grupo.

La vocación resulta ser un pilar fundamental para el buen ejercicio de cualquier profesión, porque en ello va implícito el goce pleno de la vida, del trabajo que se realiza a diario y, por ende, la alta productividad, el mejor desempeño y el éxito laboral serán un resultado natural. Se dice que la vocación es un elemento que define a las personas más adecuadas para una profesión y a su vez que existe la profesión más conveniente para cada persona (Larrosa, 2010), el caso de la docencia no es la excepción, bajo este contexto, es posible hablar de actitud de servicio, la cual es un elemento inherente a la vocación, porque es resultado de la pasión y el esmero con los que se realiza la labor docente; una vez que un maestro tenga una verdadera vocación, será capaz de transformar al menos un fragmento de su realidad dentro de una sociedad tan vacía, carente de criterio, de valores, de humanidad, principios morales y por ende de rumbo mismo.

En este orden de ideas, la maestra Eunice Hidalgo (2014) afirma a través de un estudio que la motivación de los estudiantes y su rendimiento académico son variables dependientes de la vocación y calidad de un maestro. Lo anterior expuesto tiene sin duda una

visión constructivista, pues como seres humanos gozamos del don de generar conocimiento, porque el raciocinio que nos caracteriza es parte fundamental de la búsqueda constante de la verdad y por lo tanto tenemos la capacidad única por encima de otros seres vivos de comprender la realidad y hacer propio un conocimiento que servirá para interpretar todo lo que nos rodea, somos capaces de observar, analizar y disfrutar de la realidad y el entorno en el que vivimos, inspirándonos en ellos para transformar pensamientos en realidades, con lo que intentamos darle sentido a la vida misma.

Debemos saber entonces que la docencia implica un alto grado de moralidad y ética y que ello deriva de la verdadera vocación de ser docente, por lo tanto, cada estudiante no sólo se verá motivado a adentrarse en el mundo del saber, sino también tomará a su maestro como un ícono, como un ejemplo a seguir (Hidalgo 2014).

Por otra parte, toda acción docente debe de estar respaldada por la regulación de la educación en materia federal donde se incluyen las normas jurídicas relativas al proceso de enseñanza aprendizaje y a la educación como principal función de la Secretaría de Educación Pública, tomando en consideración a los sujetos que en él intervienen y las relaciones que entre ellos se generan, así como la vinculación entre autoridades y sociedad (SEP, 2017). En este contexto, toda institución educativa tanto pública como privada mantiene total apego a una serie de normativas vigentes.

Un código de ética, así como un decálogo docente son parte esencial de la normatividad de una institución educativa, el primero lo es por ser un documento dirigido para quienes están al frente de un grupo (docentes, coordinadores y directivos), y el segundo, por ser un conjunto de valores morales que regulan conductas específicas en un entorno determinado (Torres 2014).

Tanto el código de ética como el decálogo docente representan una guía para generar confianza, porque definen aspectos críticos de conducta del personal docente, señalan responsabilidades para con la institución para con los demás y para todos aquellos con los que se interactúa. El propósito es lograr resultados positivos, pero nunca bajo conductas deshonestas.

Tanto la vocación docente como la normatividad que regula este actuar convergen en el concepto de evaluación, lo cual es esencial para el logro de objetivos de toda institución, además de que fortalece el trabajo académico y aplica no sólo al profesorado sino también los procesos, servicios e instalaciones que hay en las escuelas. Bajo este concepto, un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE analizado por Petter Matthews (2010), describe algunas de las buenas prácticas docentes que usualmente están sujetas a evaluación como medio para alcanzar estándares de excelencia y calidad académica en las aulas entre las que destacan la promoción del aprendizaje entre los estudiantes, la planeación oportuna de clases, el manejo de la

disciplina en forma efectiva, el cumplimiento con las responsabilidades profesionales, el establecimiento de objetivos, entre otras.

Con respecto a los cuerpos colegiados, éstos suelen conformarse por academias, mismas que son una fuente de creación de conocimiento y enfatizan en el trabajo nuevos campos en las ciencias (López, 2010), su propósito así como el de los Equipos de Trabajo Docente es intervenir en proyectos estudiantiles, revisar y atender necesidades de la academia como la entrega de planeaciones y exámenes, así como requerimientos de operación, evaluación y actualización de los planes y programas de estudio, aportando propuestas de solución a necesidades y problemas que enfrenta la operación de los planes y programas de estudio, proyectos de investigación o acciones de vinculación y extensión universitaria.

Plan de intervención

A continuación, se exponen algunas estrategias de acción con las que se pretende transformar la realidad y la problemática a la que nos enfrentamos en la institución, considerando la brevedad del tiempo con el que se contó para llevar a cabo estas acciones, mismas que se plantean por su carácter prioritario entre las que se llevaron a cabo y las que se presentan a manera de propuesta esperando poder operarlas en su debido momento.

El propósito del plan de intervención es informar a los estudiantes de preparatoria sobre la existencia e importancia del código de ética docente mediante actividades de clase y proyectos dirigidos por los docentes del área de ciencias sociales, para mejorar el rendimiento de los mismos en el Sistema de Evaluación Docente.

Las acciones están dirigidas hacia los estudiantes, considerando que en el análisis realizado a partir del trabajo de observación se identificó como un posible foco de atención el desconocimiento de los estudiantes del código de ética docente, pues los jóvenes no reconocen cuando se encuentran frente a situaciones donde el docente incumple con el código y por ende no denuncian estos casos y mucho menos exigen que se respete. Bajo este contexto, se puede considerar que existen mayores probabilidades de llevar a cabo una transformación desde la base estudiantil y no desde el cuerpo docente como podría esperarse.

A continuación, se muestra una breve descripción de las actividades programadas:

Actividad 1. Reunión de academia de ciencias sociales. Se llevará a cabo con todos los docentes de la academia para precisar los proyectos que se realizarán durante el último periodo de evaluación, así como señalar la temática que se abordará en los mismos, la cual será Código de ética docente.

Actividad 2: Actividades extraescolares. A lo largo de la semana se dejará a los estudiantes tareas y trabajos para completar sus proyectos de fin de cursos. Las tareas corresponden a investigaciones sobre los códigos de ética docente y estudiantil.

Actividad 3: Proyectos de fin de curso. Se llevarán a cabo las presentaciones de los proyectos elaborados por los estudiantes y se invitará a docentes de otras academias para observar y/o evaluar. Los proyectos consisten en presentaciones y/o actividades lúdicas que ayuden a los jóvenes a identificar con claridad el contenido, la importancia y la aplicabilidad de los códigos de ética docente y estudiantil.

Actividad 4: Reunión de academia – cambio de presidente. Se llevará a cabo la primera reunión de academia del ciclo primavera 2018. En ella, como presidenta actual de la academia cederé el cargo a otro integrante y a la par entregaré una propuesta de plan de trabajo para el nuevo ciclo.

Actividad 5: Sesiones informativas de bienvenida. Como parte del plan de trabajo propuesto, se sugiere llevar a cabo una semana de bienvenida con los estudiantes de preparatoria donde ellos conozcan no sólo la normatividad aplicable a estudiantes, sino también a docentes incluyendo el Código de ética docente.

Actividad 6: Visitas a instituciones públicas. Los docentes de la academia de ciencias sociales deberán llevar a cabo salidas académico- culturales con sus estudiantes para promover la cultura de ética, transparencia y legalidad.

Actividad 7: Talleres colegiados con estudiantes. Se llevarán a cabo talleres grupales con estudiantes organizados por docentes donde se refuerce la cultura de ética, transparencia y legalidad y lo relacionen con el código de ética de docentes.

Actividad 8: Feria de proyectos. Se llevarán a cabo jornadas académicas de proyectos, teniendo como base la temática que se trabajó en las actividades anteriores y su relación con el código de ética docente

El indicador sobre el que se pretende impactar se enuncia a continuación:

Indicador: Grado de Conocimiento del Código de Ética Docente por parte de los estudiantes (GCCEDE).

El indicador secundario es:

Impacto del cumplimiento con el Código de Ética en la opinión estudiantil de la evaluación Docente (IICEOEED)

Métodos de evaluación: encuesta y entrevista

En un primer contacto con la realidad y de acuerdo con el total de estudiantes de nivel preparatoria de la institución cuyo número asciende a 855 alumnos, se tomó una muestra proporcional de 266 seleccionados de manera aleatoria y ubicados en diferentes grados, no obstante, por limitantes institucionales, sólo se me permitió aplicarlas en aquellos grupos autorizados por los coordinadores de nivel, mediante este proceso pude obtener los valores iniciales de los indicadores, tal como y se muestra más adelante en las tablas 1 y 2.

El análisis de la información obtenida consideró 8 ítems planteados en las encuestas, pero de manera particular algunas de las preguntas más significativas, son las referentes a:

1. Conocimiento de los estudiantes acerca de la existencia de un código de ética docente.
2. Casos que los estudiantes consideran faltas al código de ética por parte de los docentes.
3. Porcentaje de estudiantes que afirmaron haber conocido a algún docente del área de sociales que cometiera alguna falta al código de ética.

Otro instrumento de medición aplicado consistió en las entrevistas a docentes clave pertenecientes a la academia de ciencias sociales, mismos que tienen mayor antigüedad en la institución, han trabajado de manera directa en mayor número de proyectos, les ha tocado estar presente durante los cambios constantes de rectoría y dirección y/o tienen mayor contacto con los estudiantes porque algunos de ellos además son tutores. Este instrumento me permitió reforzar los resultados obtenidos con el primer instrumento y a su vez fue de gran ayuda para ampliar la información.

Una vez ejecutado el plan de intervención, fue posible aplicar nuevamente una breve encuesta como instrumento principal de medición del impacto de las acciones emprendidas sobre los indicadores en cuestión, dicha encuesta fue aplicada a los grupos que realizaron el proyecto de fin de curso establecido en el plan de intervención como actividad 3. La encuesta tuvo como fin hacer un comparativo sobre el conocimiento de los estudiantes acerca del código de ética docente antes y después de la realización de los proyectos, así como el impacto que tuvo en su opinión como estudiantes.

Resultados

El indicador sobre el que se trabajó corresponde al Grado de Conocimiento del Código de Ética Docente por parte de los estudiantes (GCCEDE),

De manera general, se presenta un comparativo entre los resultados obtenidos en un primer contacto, con los arrojados en la encuesta aplicada después de realizar la actividad.

Tabla 1. Indicadores de transformación de la práctica docente

TIPO DE INDICADOR	INDICADOR	VALOR INICIAL (%)	VALOR FINAL (%)	OBSERVACIONES
Principal	GCCEDE Grado de conocimiento del código de Ética Docente por parte de los estudiantes	58.4 negativo	41.6 afirmativo	Encuesta inicial
Principal	GCCEDE Grado de conocimiento del código de Ética Docente por parte de los estudiantes	32.4 negativo	67.6 afirmativo	Encuesta de después de la actividad

Fuente: Elaboración Propia

El indicador secundario que sirve de reforzador también sufrió modificaciones después de llevar a cabo las actividades y medirlo nuevamente: Impacto del cumplimiento con el Código de Ética en la opinión estudiantil de la evaluación Docente (ICEOEED).

TABLA 2. INDICADORES DE TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

TIPO DE INDICADOR	INDICADOR	VALOR INICIAL (%)	VALOR FINAL (%)	OBSERVACIONES
Secundario	ICEOEED Impacto del cumplimiento con el código de Ética en la opinión estudiantil de la evaluación Docente	65.3 positivo	20.8 negativo	Encuesta inicial

TIPO DE INDICADOR	INDICADOR	VALOR INICIAL (%)	VALOR FINAL (%)	OBSERVACIONES
Secundario	ICEOEED Impacto del cumplimiento con el código de Ética en la opinión estudiantil de la evaluación Docente	67.3 positivo	16.5 neutral	Encuesta después de la actividad

Fuente: Elaboración Propia

Al contrastar los resultados obtenidos es evidente que la tendencia de desconocer el código de ética docente disminuyó considerablemente en un 26% lo que representa un fuerte avance en el tema. Es por ello que, en un segundo acercamiento se hizo énfasis en el hecho de que los estudiantes conocieran que un código de ética es un conjunto de valores morales que regulan conductas específicas en un entorno determinado (Torres 2014), y en este caso particular se aplica a la práctica docente de manera que puede haber consecuencias en caso de que un profesor incumpla con el código correspondiente. Las actividades realizadas sirvieron para sean los propios estudiantes quienes presionen a sus docentes a mejorar cada día y les exijan la calidad moral y humana con la que deben actuar cada día.

Conclusiones

El trabajo de investigación acción desarrollado me permitió llegar a la conclusión de que un Código de Ética institucional para docentes no es la clave para regular las conductas de aquellos que están frente a grupo, si éstos no tienen la convicción de hacerlo, pues de manera general debemos comprender que sirve como sólo como referente para llevar a cabo un buen ejercicio de la labor dentro del aula, pero no garantiza en ningún momento la existencia de buenas prácticas docentes.

Por otra parte, realizar la presente investigación me dejó en claro la importancia de mantener en todo momento una actitud crítica y reflexiva, por lo que puedo concluir que remitirme a las bases teóricas tales como los conceptos clave sobre ética y vocación, así como las investigaciones de otros autores en la materia fueron muy enriquecedoras y me ayudaron a ampliar mi criterio para poder emitir un juicio mucho más objetivo sobre el contexto que me rodea.

Así mismo, diseñar un plan de intervención fue muy útil para plantear de manera estructurada una alternativa de solución, en particular, la realización de los proyectos de

fin de curso fueron parte medular para que los jóvenes centraran su atención en puntos específicos del código de ética docente y contextualizaran la teoría con sus vivencias, despertando así su curiosidad para cuestionar no sólo el actuar de sus docentes sino también el suyo. Cabe mencionar que a lo largo de la investigación y durante la puesta en marcha del plan de intervención resultó complicado hacer partícipes a todos los agentes que estaban contemplados, no obstante, es de suma importancia mantener un objetivo y apegarse en la medida de lo posible al plan aún y cuando no haya suficiente participación, porque puedo concluir que pequeños actos son el principio de grandes transformaciones.

Finalmente, cuando tuve la oportunidad de hacer un análisis de los resultados obtenidos después de haber realizado las acciones programadas en el plan, me fue posible identificar diferentes panoramas sobre la problemática que trabajé y observé que no siempre la solución está en quienes podrían parecer los responsables directos, sino que cabe la posibilidad de encontrar alternativas de solución que involucren a otros actores, tal como se realizó en el plan de intervención, donde no sólo participaron los docentes quienes parecían ser la causa principal del problema sino que también los estudiantes fueron partícipes del proyecto de transformación.

Referencias

- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2012). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. Bilbao: Declée De Brouwer. Recuperado de: <http://fliphtml5.com/kkzq/zzfl/basic/101-150>
- INEGI. (2014) Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, ENOE. Cuarto trimestre
- Isidro Hidalgo, Eunice Priscila (2014). La vocación docente y su impacto en la motivación de los estudiantes. Instituto Universitario de Puebla Campus Tabasco. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/maricelaguzmancaceres/articulo-priscila>
- Larrosa Martínez, Faustino (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. REIFOP, 13 (4). Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- López Leyva, Santos. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. Revista de la Educación Superior. Rev. educación superior vol.39 no.155 México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001
- Matthews Petter. (2010). Mejorar las escuelas: Estrategias de acción en México. Resumen ejecutivo. OCDE. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=aR9Gk_Aar8UC&pg=PA194&lpg=PA194&dq=mejores+escuelas.+Estrategias+de+accion+en+mexico+peter+matthews&source=bl&ots=9nO63hTYKf&sig=92drg_SvsOh6be4F8xE4hDlyDiY&hl=es_419&sa=X&ved=0ahUKewiWzJSv0PHWAhXHxVQKHbTtCmsQ6AEIMjAC#v=onepage&q=mejores%20escuelas.%20Estrategias%20de%20accion%20en%20mexico%20peter%20matthews&f=false

Ronda Ortín, Leonor, El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* [en línea] 2012, (Sin mes). [Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135025474004>> ISSN 1139-1723

Secretaría de Educación Pública (2017). Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/reglamentos>

Torres Hernández, Zacarías (2014). Introducción a la ética. Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración. Unidad Santo Tomás Recuperado de: <http://www.editorialpatria.com.mx/pdf/9786074381481.pdf>

EL PAPIRO DEL RHIND

Recibido: 8 diciembre 2017 * Aprobado: 12 marzo 2018

JOSE MARTIN ESTRADA ANALCO

BUAP

estrada jose660@gmail.com

Resumen

En este artículo, se presenta una descripción de algunos de los problemas contenidos en uno de los primeros textos históricos a saber, registrados en la historia de la Matemática, el papiro del Rhind.

A pesar de que el papiro contiene ochenta y cuatro problemas, aquí sólo se revisan los marcados en el documento histórico con los números uno, seis, 24, 33, 48, así como el 63, con la finalidad de formar un pequeño corpus que sirva de base para el análisis de este importante documento histórico. Es importante señalar que el análisis crítico del corpus se hace desde la perspectiva y lenguaje de la matemática moderna, sin la cual sería muy difícil establecer las inferencias señaladas en la conclusión del presente trabajo. No omito aclarar que dicho análisis es a partir del uso e interpretación de otros documentos que han traducido y analizado los problemas del corpus propuesto.

Palabras clave: Papiro del Rhind, historia de la matemática, lenguaje matemático.

Abstract

In this article we present a descriptive review of some problems contained in one of the first historical texts recorded in the history of mathematics, namely the Rhind Papyrus.

Although the papyrus contains eighty-four problems, in this work the problems one, six, twenty-four, thirty-three, forty-eight, as well as sixty-three were analyzed in order to form a small corpus that serves as the basis for the analysis of this important historical document. It is important to note that the critical analysis of the corpus is done from perspective of modern mathematics and using of language of it, without which it would be very difficult to get the inferences established in the conclusion of this work. I do not omit to clarify that this analysis is based on the use and interpretation of other documents that have translated and analyzed the problems of the proposed corpus.

Key words: Rhind papyrus, mathematics history, mathematical language.

Introducción

Las distintas etapas o períodos de la historia de la Matemática según Ríbnikov son: el nacimiento de las matemáticas, el período de las matemáticas elementales, el período de formación de las matemáticas de magnitudes variables y el período de la matemática contemporánea. La primera etapa se prolonga hasta los siglos VI-V antes de nuestra era, la segunda, se desarrolla poco después de estos siglos y hasta el siglo XVI, la tercera, se puede ubicar a mediados del siglo XVI con los trabajos de Newton y Leibniz y hasta mediados del siglo XIX; finalmente la última etapa abarca desde el siglo XIX y hasta nuestros días (16-17). Una lectura atenta de los hechos que contribuyeron al desarrollo conceptual de la Matemática en cada uno de estos períodos, nos muestra también las distintas fases por las que ha transitado el lenguaje propio de la Matemática hasta su conformación actual. El devenir de esta formación del lenguaje matemático señala que las primeras tres etapas de la historia corresponden respectivamente al uso del lenguaje natural o coloquial, a la presencia del lenguaje sincopado y al uso del lenguaje simbólico; sin embargo, es en la última etapa histórica del desarrollo conceptual de la matemática en donde el lenguaje de la misma se consolida y es aceptado por la comunidad estudiosa de esta disciplina como un sistema matemático de signos.

En este trabajo sólo se revisará, con base en algunos problemas del papiro del Rhind, la primera fase de la conformación del lenguaje matemático, la cual está marcada por el uso del lenguaje natural, retórico o coloquial que corresponde al momento histórico determinado en que se encuentra el período del nacimiento de las matemáticas; y es precisamente en esta fase que se ubican los papiros del Rhind y de Moscú, considerados como las primeras fuentes históricas de la matemática. Otro texto muy importante que también se encuentra en este período y manifiesta plenamente el uso del lenguaje natural son <<Los Elementos de Euclides>>, cuya redacción hace uso del lenguaje retórico del momento histórico en que fueron escritos los trece libros de los <<Elementos>>. En el período de las matemáticas elementales, se daba el nombre de <<Elementos>> a las obras que exponían los primeros sistemas matemáticos. Los primeros <<Elementos>> que aparecen en la historia de la matemática fueron escritos por Hipócrates de Quíos.

Es importante recordar que el lenguaje del papiro del Rhind –jeroglífico- es distinto del lenguaje de los <<Elementos>> s –griego-. Sin embargo, el punto de inflexión en el devenir del lenguaje matemático, se puede encontrar también en el segundo período señalado; a saber en la *Arithmeticonum* (aritmética) de Diofanto, quien es el primero en utilizar un lenguaje sincopado (abreviatura de las palabras) para redactar su aritmética. Es en esta obra en donde se marca el inicio de un cambio gradual del lenguaje retórico a un lenguaje que intenta utilizar sistemáticamente <<símbolos>> especiales para referirse a

diversos objetos matemáticos. Por ejemplo, la magnitud desconocida x en las ecuaciones de Diofanto es representada con el «símbolo» ξ , mientras que los egipcios utilizaron la palabra «aha» cuyo significado era, para ellos, un montón en el sentido de ser una cantidad desconocida.

El papiro del Rhind

El papiro del Rhind contiene ochenta y cuatro problemas, los cuales pueden ser considerados de carácter aplicado al comercio o a la agrimensura; en ellos se pueden encontrar cuestiones diversas, tales como: la aritmética, las fracciones, el reparto proporcional, el cálculo de áreas o de volúmenes y las primeras ecuaciones de primer grado con una incógnita registradas en la historia de la Matemática. Toda la información contenida en esta fuente data aproximadamente de entre los años 2000 a 1600 antes de nuestra era. El papiro del Rhind también es conocido como de Ahmes en honor del escriba autor de la obra y que actualmente se encuentra en el Museo Británico de Londres. Para mostrar el predominio y uso recurrente o sistematizado del lenguaje natural en este primer período de la historia de la Matemática, se consideran seis problemas de dicho papiro, los marcados con los números uno, tres, 24, 33, 48, así como el 63.

Los problemas

Los seis primeros problemas del papiro del Rhind piden repartir uno, dos, seis, siete, ocho y nueve barras u hogazas de pan entre diez hombres, de este modo se tenía que hacer un reparto equitativo de las hogazas de pan entre cada uno de estos hombres. Estos problemas son interesantes por la forma en que los egipcios dan solución a los mismos, ya que permiten a la luz de la Matemática moderna hacer una interpretación de los mismos. Revisemos el problema uno, así que en este caso la distribución solicitada fue la de repartir una barra u hogaza de pan entre diez hombres.

La solución dada por Ahmes es $1/10$, cuyo significado puede ser el siguiente: divida la hogaza de pan en diez partes iguales y distribúyalas o repártalas entre cada uno de los diez hombres. La verificación o comprobación de esta solución permite observar parte de la aritmética egipcia de la época. En este caso el razonamiento es como se muestra a continuación: cada hombre recibe $1/10$ de hogaza, ahora multiplique $1/10$ por 10 como se indica

1	1/10
2	1/5
4	1/3 1/15
8	2/3 1/10 1/30

Obsérvese que $2 + 8 = 10$, de donde $1/10$ por 10 es $1/5 + 2/3 + 1/10 + 1/30$.

Ríbnikov en <<Historia de las Matemáticas>> señala en relación a la aritmética egipcia lo siguiente:

En la multiplicación, por ejemplo, preferentemente se utiliza el método de duplicación paso a paso de uno de los factores y de la suma de los productos parciales convenientes [...] En la división también se utiliza el procedimiento de duplicación y división sucesiva por la mitad (p.25).

El problema seis consiste en repartir seis barras entre diez hombres. La solución dada por Ahmes es $1/2 \ 1/10$. De acuerdo con José María Gairín Gairín, esta solución permite conjeturar una interpretación del modo en que los egipcios realizaban el reparto solicitado:

Interpretamos la noción de fracción de los egipcios asociada a la acción del reparto igualitario de cantidades extensivas de magnitud y a la creación de un sistema de representación para cantidades no enteras basado en el que utilizaban para cantidades enteras. Esta interpretación permite considerar la fracción como adición de cantidades de magnitud que son particiones enteras de la unidad, como suma de partes alícuotas de la unidad. Aunque desde nuestra perspectiva actual este sistema de representación resulta poco adecuado, es comprensible que en dicha cultura se opte por adaptar el sistema de numeración aditivo del que ya disponen a nuevas necesidades numéricas (p.38).

Para el caso del problema que se atiende, no hay forma de distribuir en partes iguales seis barras u hogazas entre diez hombres; así que cada una de las hogazas es dividida en dos partes iguales de modo tal que ahora se tienen doce partes iguales. El repartidor tomaba diez de estas partes para dar una a cada uno de los hombres. Como ya se habían repartido cinco hogazas, entonces la barra que sobraba se dividía en diez partes iguales para ser entregada a cada uno de los hombres.

De esta solución, se tiene que la fracción $6/10$ era interpretada como un problema de reparto o de distribución equitativa: repartir seis barras entre diez hombres y su solución

determina el modo en que se debía realizar dicho reparto: dar la mitad de una barra a cada uno de los diez hombres y de la barra sobrante dar la décima parte a cada hombre, para obtener así la fracción $1/2 + 1/10$. Así que el uso de fracciones alícuotas o fracciones de la forma $1/n$ eran utilizadas sistemáticamente por los egipcios para poder establecer el modo en que se debían realizar los repartos o distribución equitativa de determinados objetos en m partes iguales, lo cual puede ser interpretado como una fracción de la forma n/m .

Tal como lo señala Luis Puig en <<La resolución de problemas en la historia de las matemáticas Matemáticas para el siglo XXI>>, algunos de los problemas contenidos en el papiro del Rhind, los señalados con los números 24 a 29, hacen referencia a lo que hoy día se puede interpretar como problemas relativos a una ecuación de primer grado con una incógnita; y quizá estos sean los primeros problemas de dicha clase. La redacción del problema veinticuatro es la que aparece en la primera parte de la imagen 1 y está escrita en jeroglífico; la simple lectura del problema, hoy día, representa un verdadero problema para cualquiera de nosotros; ya que no poseemos el código, en virtud de que ninguno de nosotros conoce el jeroglífico, que es el lenguaje usado por los antiguos egipcios desde aproximadamente 3200 a 2500 a.c., y tampoco somos expertos egiptólogos, lo cual nos permitiría traducir el texto del problema. Sin embargo, podemos pensar, tal vez, que somos afortunados; ya que el escriba Ahmes hizo una traducción de este problema, el cual aparece en la segunda parte de la misma imagen 1. La situación es la misma que en el caso anterior, aunque el texto está escrito ahora en lenguaje hierático, el cual fue usado también por los egipcios desde el 2500 al 600 a.c. Es en este período que los egipcios utilizaron una mayor cantidad de símbolos para los números.

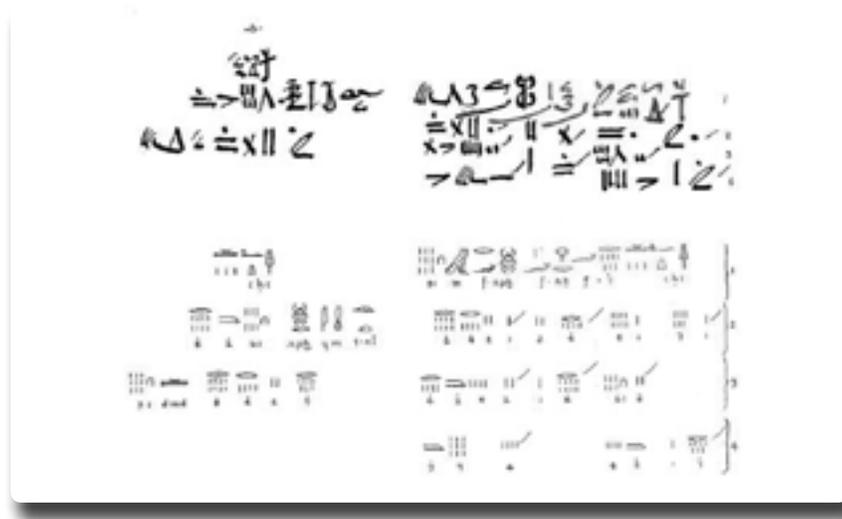


Figura 1. National Council of Teachers of Mathematics (Puig, 1979).

De acuerdo con Carl Boyer, el método de solución empleado, se puede interpretar como el de regla falsi o falsa posición, el cual consiste en calcular el valor buscado con base en otro valor estimado con anterioridad. El primero de estos problemas, el número 24, establece: “un montón más la séptima parte del mismo es igual a 19”:

The unknown is referred to as “aha” or heap. Problem 24, for instance, calls for the value of heap if heap and a seventh of heap is 19. The solution given by Ahmes is not that of modern textbooks, but is characteristic of a procedure now known as the “method of false position” or the “rule of false” (16)¹.

La palabra egipcia <<aha>> significa <<montón>> y en el contexto del problema hace referencia a la incógnita, la cual hoy día es simbolizada en el lenguaje de la matemática moderna con la letra x. Este problema puede ser interpretado en el actual lenguaje algebraico como sigue: $x + 1/7 x = 19$. La solución dada por Ahmes con base en el registro del problema y en la aritmética egipcia que aparece en el papiro es la siguiente: dar un valor de x igual a 7, de modo tal que al sustituir en la ecuación obtenemos un valor aproximado de 8. Para encontrar el valor real de x, hay que encontrar un número n tal que al multiplicarlo por el resultado de aplicar el valor estimado nos de 19, esto es, hay que dividir $19/8$. El valor buscado entonces será $7n$.

1	8
2	16
1/2	4
1/4	2
1/8	1

Obsérvese que $16 + 2 + 1 = 19$, de donde $19/8 = 2 + 1/4 + 1/8$. Éste es el valor a multiplicar por 7 para obtener la x buscada.

1	2 1/4 1/8
2	4 1/2 1/4
4	9 1/2

Entonces, el valor buscado es $2 + 1/4 + 1/8 + 4 + 1/2 + 1/4 + 9 + 1/2 = 16 + 1/2 + 1/8$

¹ Lo desconocido se conoce como <<aha>> o montón. El problema 24, por ejemplo, requiere el valor de aha si un montón y un séptimo de dicho montón es 19. La solución dada por Ahmes no es la de los libros de texto modernos, sino que es característica de un procedimiento ahora conocido como el <<método de posición falsa>>. o de <<regula falsi>>.

Como se nota, el sistema de numeración de la cultura antigua egipcia es el jeroglífico y posicional de base diez, el cual tiene la propiedad de ser aditivo. El problema número sesenta y tres del papiro muestra que este tipo de ecuaciones estaban relacionadas con problemas prácticos relativos al comercio de la época, como por ejemplo el modo en que debían realizar el pago a un grupo de trabajadores: se quieren repartir setecientos panes entre cuatro hombres, con dos terceras partes para el primero, un medio para el segundo, una tercera parte para el tercero y la cuarta parte para el último hombre. La solución puede ser encontrada con base en el lenguaje de la matemática moderna como sigue: la fracción $(\frac{2}{3} + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{4})$ es a 700, como lo es 1 a x . De donde se obtienen las siguientes relaciones:

$$\left(\frac{2}{3} + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{4} \right) \rightarrow 700$$

$$1 \rightarrow x$$

Por resolver la ecuación: $(\frac{2}{3} + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{4}) x = 700$

$$\frac{7}{4} x = 700$$

$$x = 400$$

De este modo el primer hombre recibe: $\frac{2}{3} \times 400 = 266 + \frac{2}{3}$ panes.

El segundo hombre recibe: $\frac{1}{2} \times 400 = 200$ panes.

El tercer hombre recibe: $\frac{1}{3} \times 400 = 133 + \frac{1}{3}$ panes.

El cuarto hombre recibe: $\frac{1}{4} \times 400 = 100$ panes.

En el mismo orden de ideas, y de acuerdo con Florian Cajori en su *A History of Elementary Mathematics*, el problema treinta y tres establece: Una cantidad, sus $\frac{2}{3}$, su $\frac{1}{2}$, su $\frac{1}{7}$, su totalidad asciende a 37. La lectura del problema se hace de izquierda a derecha, en donde la primera parte es interpretada como la nota introductoria del problema, la cual está seguida por los símbolos numéricos y fraccionarios de la cultura egipcia, misma que se puede interpretar como $(\frac{2}{3} + \frac{1}{2} + \frac{1}{7} + 1)$ de la cantidad buscada.

Los símbolos representados por animales, se interpretan con lo que hoy día es el signo de igualdad; y la <<redacción>> del problema termina con la escritura del número egipcio 37.

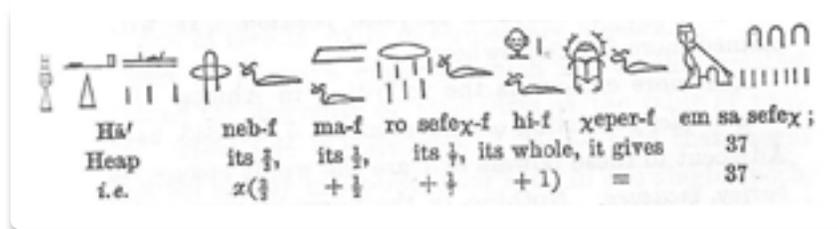


Figura 2. A History of Elementary Mathematics. (Cajori, 2004).

Si usamos el lenguaje de la Matemática moderna, se tendría la siguiente representación del problema: $2/3 x + 1/2 x + 1/7 x + x = 37$.

Una revisión cuidadosa de los problemas tratados en el papiro, muestra que no todas las cuestiones ahí establecidas fueron redactadas en el lenguaje coloquial del momento histórico en que pervivió el pueblo del antiguo Egipto. Uno de tales problemas y que no muestra redacción o texto alguno en su planteamiento o formulación es el marcado con el número cuarenta y ocho.

El escriba Ahmes esperaba, al menos eso supongo, que el lector potencial pensara en la imagen que aparecía y pudiera inferir el problema dado en el papiro. Con base en *Geometría Egipcia* de García (s. f.), se tiene que por la solución que aparece en el papiro, se ha deducido que el problema establecido pide comparar el área de un círculo con el área del cuadrado circunscrito a dicho círculo.



Figura 3. Geometría Egipcia. García (s. f.).

Este problema es importante, matemáticamente hablando, porque establece el primer intento de una geometría basada en la utilización de figuras sencillas, en cuyo caso el área de una figura dada es conocida, y con base en ella se debe obtener el área de alguna

otra figura. Además este problema puede ser la fuente del cálculo del área del círculo con un valor de $\pi = 3.1605$ que aparece en el problema 50. La interpretación de la solución a este problema y de acuerdo con García C. es la siguiente:

El escriba considera un diámetro igual a 9 y calcula el área del círculo como la de un cuadrado de lado 8. Obtiene así un valor de 64. Según se ve en la figura del problema, en el cuadrado de 9 jet de lado, se dividen los lados en tres partes iguales formando luego un octógono. Ahmes elimina los triángulos formados en los vértices del cuadrado. El área del octógono es $A = 81 - 4 \cdot (3 \cdot 3) / 2 = 63$. Quizá Ahmes, tal vez, pensó que el área del círculo circunscrito era algo mayor que la del octógono representado

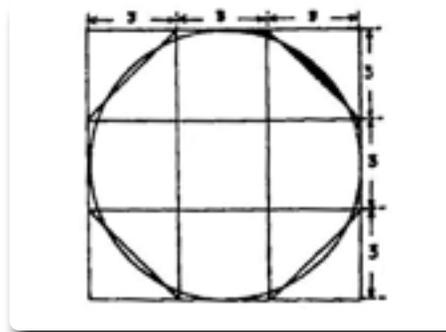


Figura 4. Geometría Egipcia. García (s. f.).

De aquí se tiene que el valor aproximado del número π es $4 (8/9)^2 \approx 3.16049$. Sin duda, esta solución representa por sí misma una conjetura plausible y maravillosa.

Conclusión

Una lectura y análisis de los documentos que tratan la historia y los problemas contenidos en el papiro del Rhind, nos muestra que los egipcios utilizaron un sistema de numeración aditivo de base diez. Los primeros problemas de este importante documento histórico permiten establecer, con base en la solución de los mismos, la primera interpretación que se tiene de una fracción de la forma c/b ; a saber: la forma o el modo en que se debía realizar el reparto o distribución de b hogazas o piezas de pan entre c hombres, de modo tal que la distribución fuera equitativa; mejor aún, la solución de la gran mayoría de estos problemas era dada en fracciones de tipo alícuotas o de la forma $1/n$, la cual también puede ser interpretada como la división de la unidad (una hogaza de pan) en n partes iguales. Otro problema que también está relacionado con cuestiones de distri-

bución es el marcado con el número sesenta y tres del papiro, y como se ha establecido, una posible representación del problema con base en el uso del lenguaje de la matemática moderna es $(2/3 + 1/2 + 1/3 + 1/4)x = 700$. Este problema es una de las primeras ecuaciones de primer grado con una incógnita que está registrada por la historia de la matemática. Con base en los problemas presentados, incluyendo el número cuarenta y ocho; se muestra que el trabajo matemático de los egipcios estaba motivado y dirigido para dar solución a cuestiones específicas de su actividad sociocultural, tal como la comercial o la de agrimensura. Se debe recordar que las soluciones fueron construidas usando exclusivamente la aritmética propia de su cultura, nunca se observa el uso o manipulación de variables; el álgebra como tal no era conocida por ellos.

Referencias

- Boyer, Carl (1968). *A History of Mathematics*. USA: Wiley International Edition.
- Cajori, Florian (2004). *A History of Elementary Mathematics*. New York: Dover Publications, Inc.
- Gairín, José María. (1998). *Sistemas de representación de números racionales positivos. Un estudio con maestros en formación*. (Tesis de doctorado). España: Universidad de Zaragoza.
- García C. (s. f.) *Geometría Egipcia: Problemas 48 a 52 del papiro del Rhind*. Recuperado de <http://www.sinewton.org/numeros/numeros/11/Articulo03.pdf>
- López, Francisco; Thode Rosa. (2014). *La tierra de los faraones*. Recuperado de http://www.egiptologia.org/ciencia/matematicas/imag_rhind/#
- Puig, L. (2006). *La resolución de problemas en la historia de las matemáticas Matemáticas para el siglo XXI*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Pulpón Z., Ángel. (2010). *Historia de papiro de Rhind y similares*. Recuperado de http://matematicas.uclm.es/ita-cr/web_matematicas/trabajos/165/el_papiro_de_Rhind.pdf
- Ríbnikov. (1974). *Historia de las matemáticas*. México: Editorial Mir Moscú.

LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA DESDE MIRADA DEL DOCENTE VIRTUAL

Recibido: 29 noviembre 2017 * Aprobado: 7 marzo 2018

LAURA HERRERA CORONA

UPAEP

laura.herrera@upaep.mx

Resumen

La inclusión de las Tecnologías de Comunicación y la Web 2.0 en el campo educativo requiere de una reflexión profunda que resulta esencial para poder obtener óptimos resultados; pues implica, no únicamente la integración per se de las tecnologías como distribuidoras de información, sino un replanteamiento pedagógico eficiente cuyo diseño estimule al aprendiz a convertirse en un autodidacta generador y constructor social de conocimientos.

Aplicar tecnología educativa supone capacitación e investigación, no solo en el área de especialidad de cada docente, sino en los campos de la didáctica, el uso eficiente de la tecnología, el diseño gráfico y la comunicación. Podremos hablar de comunidades de aprendizaje y generación social del conocimiento, cuando verdaderamente los mensajes distribuidos por medio de la tecnología, generen interacción y comunicación entre aprendices, profesores y contenidos; y produzcan en el estudiante y en el profesor –concebidos todos como una comunidad - aprendizajes significativos que puedan proyectar para resolver problemas cercanos a su realidad de forma colaborativa, que los ayuden a mejorar su medio ambiente, que los estimulen a crecer como seres humanos.

Palabras clave: Web 2, redes sociales, comunidades de aprendizaje, ambientes virtuales de aprendizaje.

Abstract

Including Communication Technologies in an educational field implies a deep essential reflection process in order to obtain optimal results. It includes not only the integration of technologies as information distributors per se, but also a pedagogical efficient rethinking which design stimulates the learner to become an autodidact social knowledge builder.

Applying educational technology requires research and training, not only directed to the specialization area of every teacher, but also to the didactic, technological domain, graphic design and communication fields. We can talk about learning communities and social generation of knowledge when the messages distributed by technological media generate interaction and communication among learners, teachers and content, and produce meaningful learning which can be projected to solve real problems in a collaborative environment in order to improve their world and contribute to generate better human beings.

Keywords: Web 2, social networks, learning communities, virtual learning environments.

Introducción

Antes de entrar de lleno en el tema que nos atañe, resulta necesario abordar el concepto de comunicación educativa. Cualquier proceso educativo implica necesariamente comunicación efectiva entre emisores y receptores en un intercambio continuo y constante de información, estímulos, respuestas y retroalimentación que hagan posible el acto de aprender. De acuerdo con Ortiz (2006), la educación y comunicación son procesos complementarios de coparticipación, de coproducción, de coentendimiento y comunión. Para mejorar el proceso educativo es primordial aumentar, perfeccionar y enriquecer la comunicación y se refiere al carácter comunicacional de la enseñanza y al proceso de enseñanza como comunicativo.

El proceso de enseñanza–aprendizaje se entiende como un proceso comunicativo en el cual sucede la interrelación e interdependencia de los conocimientos y experiencias que el estudiante aprehende de su entorno, del objeto de conocimiento y de las adecuaciones que aprehende del otro en la búsqueda de soluciones, propiciadas por el docente. A partir de la inclusión de las tecnologías al ámbito de la enseñanza, varios elementos, tanto de logística como de entendimiento de cada uno de los roles que intervienen en el proceso, han experimentado una transformación bastante interesante y enriquecedora. La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), se han convertido en muy poco tiempo, en uno de los pilares de la sociedad moderna (Piscitelli, 2010). Muchos países han comprendido la importancia de las TIC propiciando que se aborden los conceptos y se desarrollen las habilidades necesarias en las aulas, para utilizarlas en paralelo con la educación. Muchas organizaciones y expertos, reconocen la importancia de las TIC para la mejora y la reforma del sector educativo, pero acaso ¿ocupar el correo electrónico, el software de presentación, las videoconferencias, el internet, el multimedia o cualquier medio de comunicación que apoye a la enseñanza, implican por sí mismas una transformación en el aprendizaje? ¿Acaso el rol del profesor dentro del aula cambia por el simple hecho de utilizar tecnología?

Actualmente, las instancias que rigen la educación nacional y mundial, tales como la UNESCO y ANUIES, así como las certificadoras, están apostando por que los docentes enfoquen la educación en función, no solo del uso de las TIC, sino del desarrollo de las habilidades y competencias necesarias en los estudiantes, que les permitan desarrollar una cultura heurística y aplicable netamente a la resolución de problemas de su propia realidad y entorno. Para poder lograr lo anterior, básicamente se deben considerar dos aspectos:

- Una evolución de los paradigmas educativos, en donde se imponen modelos pedagógicos centrados en el estudiante y,
- La implementación de dichos modelos, apoyada en la Tecnología Educativa (Esteve, 2009)

La revisión histórica del concepto nos muestra amplios panoramas en los cuales se ha utilizado la tecnología educativa; experiencias que han mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje. A principios del siglo XX, los materiales gráficos demostraron su eficiencia como ilustradores de temas, motivadores de la curiosidad y promotores de una memoria a largo plazo (Reiser, 2010). Así, la tecnología educativa se centró en la elaboración de material visual ilustrativo en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje (Área, 2009). En México, las imágenes en movimiento con fines educativos inician sus primeras proyecciones en 1922 a través de los talleres cinematográficos de la SEP. En los cincuentas, nace la radio y la televisión con fines educativos; y permanece el cine educativo (Adell, 2007). Posteriormente, en 1981, el INEA aprovecha la cobertura y difusión de la radio para emprender una actividad educadora en dos líneas: motivar y sensibilizar a los analfabetas a estudiar o continuar haciéndolo; y mejorar la lecto-escritura y las operaciones matemáticas básicas (Peppino, 1991). En 1948, se crea el Departamento de Educación Audiovisual (DEAV) de la SEP, con las funciones de capacitación y propaganda, investigación, producción de materiales, coordinación y distribución. Pero no es hasta mediados de los años sesentas que se instaura el modelo de enseñanza de Telesecundaria. Modelo que ha trascendido a nuestros tiempos y que continúa en uso, sobre todo en las zonas marginadas y alejadas de las grandes ciudades, a las cuales es posible que lleguen los contenidos educativos de acuerdo con los programas oficiales de la SEP. La telesecundaria mexicana ha funcionado como modelo de enseñanza para otros países; sin embargo, requiere de constantes mejoras y actualizaciones que respondan a las necesidades actuales de los estudiantes a estas edades (Esteve, 2009).

Actualmente, la radio, la televisión y el cine educativo, son sinónimos de comunicación educativa y no de tecnología educativa (Torres, 2008). Podemos decir que los medios de comunicación de masas, a mediados del siglo XX fueron asociados con el concepto de Tecnología Educativa, pero la revolución tecnológica computacional fue la que al final acaparó el concepto de TE, debido a que permite la fusión de los demás medios de comunicación (prensa, radio, cine animado, TC, video) en un solo canal de transmisión digital y además interactivo. El surgimiento de la Web permitió la distribución y el acceso a todo tipo de información audiovisual alrededor del mundo y para cualquier usuario, pero no es sino hasta el surgimiento de la Web 2.0 que las personas se convierten en verdaderas participantes de la red de redes, al ser ellas las principales protagonistas de sus contenidos manipulables, alcanzables, modificables y renovables por cualquier usuario, quien se torna autor de sus propias creaciones en la red. Con la llegada de Youtube es

posible colocar cualquier tipo de video con los más diversos temas. Surgen también las redes sociales, a través de las cuales las personas construyen sus propias páginas y se mantienen en contacto con sus amigos y conocidos alrededor del mundo. Se generalizan las plataformas virtuales de aprendizaje que permiten la enseñanza en línea y los contenidos en la red se diversifican y especializan con espacios como TeacherTube, Google Académico, Slide Share, entre otros, que permiten compartir materiales multimedia entre profesores sobre los más diversos tópicos (Escamilla de los Santos, 2009). Es así que el docente de hoy, ya no puede considerarse un protagonista del acto educativo que se presente como el único experto en cierta temática o práctica profesional, tiene que ser más bien un moderador y asesor del aprendizaje colaborativo del cual él también forma parte (Ferreiro, 2003).

Hoy, la tecnología educativa está mediada por la computadora personal y las redes de comunicación. Se concentra, sin olvidar lo aprendido históricamente, en el diseño instruccional, intervención y evaluación de cursos mediados por ambientes virtuales bajo el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje (Anido-Rifón, 2008; Comezaña y García, 2008).

Exposición y análisis del tema

El cambio en el paradigma educativo apoyado por tecnologías, coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y enfatiza en su papel activo desarrollando en él, la iniciativa y el pensamiento crítico (Esteve, 2009).

Algunas de las herramientas pertenecientes a la Web 2.0 han apoyado de manera radical este cambio de paradigma al otorgar al usuario un rol activo en la utilización, el diseño y la manipulación de diversos materiales para el intercambio de información, la comunicación, la negociación y la formación en todos los sentidos y niveles (Negroponte, 2010).

Ribes (2007) citado por (Esteve, 2009) dice que la web 2.0, mejor conocida como la web de las personas, se puede definir como un conjunto de tecnologías para la creación social del conocimiento, incorporando tres características esenciales: tecnología, conocimiento y usuarios; y que se caracteriza por la creación colectiva de contenidos, el establecimiento de recursos compartidos y el control de la calidad de forma colaborativa entre los usuarios.

Los espacios en internet susceptibles de crear, modificar, renovar y reciclar por miles de usuarios en la red han tenido un auge particular en los últimos cinco años como medios para la comunicación, la información, el entretenimiento y especialmente el campo educativo (Cabero, 2007), ya que permiten compartir información de todo tipo, emitir y recibir comentarios, compartir archivos, generar y renovar contenidos constantemente y

aspirar a lograr una verdadera comunicación abierta entre los participantes del proceso de intercambio (Benbunan-Fich, 2007). Entre ellos se hallan los blogs, wikis, plataformas virtuales de aprendizaje y redes sociales: Twitter, Instagram, MySpace, Facebook, LinkedIn, etc. Cada vez estas aplicaciones cuentan con un mayor número de usuarios que se multiplican por día. Según un estudio realizado por la AIMC (2009), cerca del 50% de los estudiantes encuestados pertenece a alguna red social y más del 75% declara haber accedido a algún blog en los últimos 30 días. Existen en la actualidad más de 2 millones y medio de artículos en inglés en Wikipedia y Youtube cuenta con más de mil millones de usuarios. (Youtube, 2016).

Estos nuevos medios de información y comunicación modifican de manera radical el rol del docente generando un contexto idóneo para el desarrollo de ciertas competencias tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo colaborativo y la responsabilidad individual, esto dependiendo del diseño instruccional que el profesor o creador del curso desarrolle, y que debe estar centrado en el desarrollo de estas competencias que los ciudadanos del siglo XXI requieren para poder desempeñarse como profesionistas en cualquier área de especialidad. Los profesores requieren de una capacitación específica para poder aspirar a utilizar tecnología educativa con un sentido realmente formativo, dinámico y actual.

El docente debe trabajar con profundidad en el conocimiento de su modelo de enseñanza, la adaptación de formas de trabajo anteriormente no utilizadas, apropiación del proceso y el dominio de los instrumentos y técnicas para tener un resultado creativo, completo y poder cerrar de esta manera, el proceso efectivo y distintivo del aprendizaje. El profesor que utiliza la tecnología en sus cursos se convierte en un ser creativo que no encuentra límites en los recursos a utilizar. Sin embargo, más allá que la selección de tal o cual tecnología, lo más importante es que el docente cuente con preparación para poder enseñar dentro de los parámetros del paradigma social constructivista y centrado en el estudiante para que, tal aplicación y utilización de la tecnología, rinda los frutos esperados en el proceso de aprendizaje (Villaseñor, 2004). El docente tendrá que capacitarse, no solo en el conocimiento de los recursos, del hardware y software necesarios para la creación de objetivos virtuales de aprendizaje, materiales didácticos, páginas, wikis, blogs y cursos completos en línea; sino también – y mucho más importante que lo anterior – en el diseño curricular, el análisis de la materia, del estudiante, del contexto, en la planeación basada en competencias, en estrategias de evaluación de los aprendizajes, en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, en el análisis de los estilos de aprendizaje y canales de comunicación, etc. Ahora el docente tiene que ser polifacético y conocedor de diversas áreas de la pedagogía y la tecnología, además de dominar su área de especialidad y conocimiento.

Las redes sociales junto con los Smartphone, Ipads o Tablets con sus múltiples medios de acceso, se han convertido en herramientas de intercambio en la red que no solamente

contribuyen a distribuir contenidos educativos para generar aprendizaje colaborativo, sino que favorecen la comunicación constante entre personas que pueden encontrarse en cualquier lugar del mundo de manera instantánea y permanente.

Así, el intercambio académico y colaborativo es ya posible de manera constante. Sin embargo, tal como lo puntualiza Esteve (2009), las tecnologías en sí no producen innovación educativa. Solo asociadas a adecuadas prácticas educativas pueden ser una gran fuente de posibilidades de aprendizaje contextualizado. Mucho depende de ello el diseño de las actividades o estrategias de aprendizaje que conciba el profesor o facilitador para lograr tales o cuales competencias en sus estudiantes, pero el medio por el cual se transmite la información o la propuesta didáctica determina el uso que los participantes del curso puedan darle a la información presentada. Según comenta Adell (2007), la tecnología solo facilita o dificulta el proceso, pero no garantiza el resultado.

Además de estos medios, unos de los recursos mayormente utilizados en la enseñanza y el aprendizaje son las plataformas virtuales de aprendizaje. Particularmente Moodle (moodle.org), como plataforma creada por Martin Dougiamas desde 1987 y en constante mejora y evolución, al igual que Blackboard incluyen una gran variedad de recursos para permitir la construcción social del conocimiento que invocan a la creatividad del diseñador de cursos, quien no tiene límites en la creación de diversos, ricos y entretenidos espacios de aprendizaje colaborativo (Victoria, 2005). Una plataforma virtual de aprendizaje comprende a los wikis, al chat, a los foros de discusión, al blog, a los cuestionarios y a otros recursos, todos incluidos en un mismo medio que además permite incluir imágenes, videos, sonidos, textos, lecturas, ligas y toda clases de recursos multimedia para complementar el aprendizaje y que además resulte de lo más divertido e interactivo para el usuario. Es por ello que se considera a las plataformas virtuales de aprendizaje, cada vez con mayores posibilidades y opciones –algunas de ellas de uso libre- como uno de los recursos más ricos para la generación social del conocimiento y el aprendizaje colaborativo.

Roles del docente ante la enseñanza apoyada por tecnología

Para que una verdadera enseñanza, comunicación y sobre todo aprendizaje se dé entre los participantes de un acto formativo apoyado por tecnologías, es necesario que el docente juegue diferentes roles a todo lo largo de todo el proceso. Algunos de ellos son:

Asesor. Para acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje fungiendo como guía del mismo, no ya como ente que tiene en sus manos el conocimiento total de la materia que imparte.

Comunicador. Para diseñar cursos en línea y apoyados por tecnología, el docente debe tener conocimientos en comunicación para poder diseñar materiales atractivos y efectivos desde el punto de vista de esta área del saber. Debe poder atraer a su interlocutor – considerando que las nuevas generaciones están acostumbradas a recibir y retroalimentar un sinnúmero de mensajes de todo tipo en la comunicación con otros – y debe saber hacerlo permanecer con el interés suficiente por el tiempo necesario.

Diseñador gráfico. Debe conocer los principios del diseño de pantallas y objetos virtuales interactivos para poder crear materiales, además de atractivos, artísticamente bien compuestos. Esto es necesario para presentar al usuario mensajes bien estructurados, llamativos y estéticos: el uso de los colores, la distribución de los elementos en la pantalla, el uso adecuado de los textos, la creación de personajes, etc., son algunos de los elementos necesarios al momento de crear materiales para la enseñanza apoyada por TIC.

Moderador. Debe fungir como moderador de las discusiones que se generan entre los estudiantes, especialmente en los foros creados para tal efecto, en los blogs o en los wikis en los cuales el conocimiento se construye de manera colectiva. Debe saber guiar la discusión y los contenidos de una manera idónea para no perder el objetivo de cada actividad y tomar el rumbo correcto.

Evaluador. El docente, y también los estudiantes, deben ser evaluadores del proceso de aprendizaje continuamente durante el curso y por medio de bitácoras, rúbricas e instrumentos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Por otro lado, debe poder practicarse la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, pero lo más importante es que se debe evaluar no tanto el resultado como el proceso, para poder tomar decisiones respecto de los alcances que se tuvieron en el logro de las competencias preconcebidas para cada curso en particular (Fernández y Velasco, 2004).

A partir de estas consideraciones, el profesor innova en sus procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación cuando busca:

- a. Flexibilizar los tiempos y espacios dentro de la actividad educativa de la universidad.
- b. Diversificar las estrategias de enseñanza – aprendizaje- evaluación que respondan a los perfiles educativos.
- c. Ofrecer educación permanente como parte de la necesidad actual de las personas por vivir en constante crecimiento personal.
- d. Desarrollar actitudes positivas hacia el estudio independiente que permitan al estudiante ser responsable de su formación profesional como gestor en la construcción de su conocimiento.

- e. Fomentar el desarrollo de competencias y habilidades metacognitivas que respondan a los perfiles profesionales y de especialidad requeridos para el quehacer profesional.

El docente como precursor de la interacción virtual

Para que cualquier plataforma virtual, red social o recurso tecnológico concebido para el aprendizaje resulte realmente efectivo existe una clave infalible y absolutamente necesaria a todo lo largo del proceso formativo: la interacción virtual. La interacción en el aprendizaje virtual es la interrelación que se da entre los elementos que intervienen en este proceso de comunicación e intercambio y es un detonante esencial para que se produzca el aprendizaje (Unigarro y Rondón, 2009). En una visión primaria, podemos reconocer al aprendiz o estudiante, al profesor, al administrador de la plataforma, al diseñador del sitio o curso, a los tutores y demás entidades que intervienen en el transcurso.

De acuerdo con Sims y Hedberg (2006), los principales agentes dentro de un tipo de interacción en el aprendizaje virtual son: los administradores, diseñadores, técnicos, maestros y estudiantes y todos ellos impactan en el éxito de una experiencia en línea tomando estas interacciones como encuentros entre las personas que pueden potenciar el entendimiento y por lo tanto el aprendizaje de la dinámica en línea. Es por ello, de especial importancia apreciar la efectividad interactiva en un entorno virtual.

Las interacciones instruccionales buscan cambiar la conducta de los aprendices para lograr ciertas metas de aprendizaje. Moore (1989) sugiere tres tipos de interacción en el contexto de aprendizaje abierto y a distancia: aprendiz-contenido, aprendiz-instructor y aprendiz-aprendiz. Hillman (1994) añade una cuarta: aprendiz-interfaz. Ellos enfatizan en el hecho de que, incrementar el uso de la tecnología amplía las posibilidades de interacción, que ya no se limita a dos personas conversando o intercambiando puntos de vista, sino a una amplio grupo de personas, expertas, medianamente expertas y no expertas alrededor de cualquier tema; lo que permite la discusión, la polémica, el intercambio de datos e información en varias direcciones y desde varias perspectivas. (Moore, 1989 y Hillman, 1994 citados en Mishra y Juwah, 2010).

Sims y Hedberg (2006) utilizan el término de “encuentros interactivos” como formas de interacción en el aprendizaje virtual. La palabra encuentro para ellos, se define como una reunión no planeada, no esperada o breve. En el contexto de un entorno virtual, los encuentros cobran especial relevancia para acercar a los participantes lo suficiente como para generar entre ellos confianza, comunicación e incluso estima. Los autores hablan por ejemplo de encuentros de bienvenida, encuentros para dirigir las actividades, encuentros estratégicos, encuentros de marco ético, encuentros personales narrativos, entre otros.

De acuerdo con Mishra y Juwah (2010) la educación es un tipo de proceso de comunicación. Este proceso tiene cuatro componentes: el aprendiz, el profesor, algún problema en un contexto determinado y aprendizaje para resolver el problema. Estos componentes interactúan entre sí a diferentes niveles para activar al aprendiz a aplicar conocimiento en la solución de ciertos problemas (Ravenscroft y McAlister, 2007). Así como sucede en cualquier proceso de comunicación, la retroalimentación mantiene la continuidad del proceso y ayuda a que se genere aprendizaje. La interacción es inherente al aprendizaje, ya que es el resultado de cualquier proceso de comunicación educativa. La mayoría de las teorías del aprendizaje sugieren que, para que resulte efectivo, el aprendizaje debe ser activo (Vygotsky, 1978; Khan y McWilliam, 1998 citados en Mishra y Juwah, 2010). Vygotsky afirmó que el aprendizaje es culturalmente influido y la charla y la interacción son esenciales para el aprendizaje (Vygotsky, 1978; McLaughlin y Oliver, 1997 citados en Mishra y Juwah, 2010).

Investigaciones previas indican que la interacción es la clave en un salón de clases (Flanders, 1970 citado en Mishra y Juwah, 2010), un nivel alto de interacción genera actitudes más positivas entre los aprendices (Garrison, 1990) y la interacción lleva a altos niveles de logro (McCrosky y Anderson, 1976 citados en Mishra y Juwah, 2010). Flottemesch (2000 citado en Mishra y Juwah, 2010) afirma que la interacción en el salón de clases (tradicional o a distancia) juega un papel clave en el aprendizaje de los estudiantes, la retención y efectividad en la percepción de lo que el instructor transmite. El constructivismo social de Vygotsky enfatiza el rol del diálogo y la actividad social organizada en el desarrollo de procesos mentales abstractos y en el aprendizaje. Esto puede resultar una inspiración para distintos acercamientos al e-learning que enfatizan en la necesidad de la colaboración, la argumentación y el discurso reflexivo. (Vygotsky, 1978 citado en Sims y Hedberg, 2006).

Conclusiones

El éxito de la implementación de la TE radica por parte del docente o facilitador, en la oportunidad de elección de la(s) herramienta(s) adecuada(s) que considere oportunas para el proceso enseñanza-aprendizaje en un contexto particular; y por parte del estudiante, en la utilidad que de ella pueda obtener; en el apoyo que en ella encuentre para resolver sus problemas más cercanos; en la forma en que dicha aplicación lo ayude a identificarse eficientemente con su entorno; y finalmente, en el impacto que pueda tener en su educación integral.

La Tecnología Educativa en los mejores escenarios, tiene el poder de enriquecer grandemente la experiencia de aprendizaje a través del uso acertado, de la interactividad y de la multimedia, ostentados por las teorías educativas adecuadas para aumentar la eficacia

de aprendizaje y al mismo tiempo, abarcar diversos estilos de aprendizaje. Sin embargo, las TIC por sí mismas no son la respuesta milagrosa a todas las necesidades educativas; estas en efecto, brindan la posibilidad de un aprendizaje autónomo, creativo, dinámico y flexible; sin embargo, también es innegable que, el rol del creador de cada curso y contenido concebido para la Web con finalidades educativas, debe centrar sus esfuerzos en el logro de ciertas competencias a desarrollar en los participantes del curso.

La comunicación constante y permanente durante todo el proceso es esencial para poder lograr ese aprendizaje que se espera, pero sobre todo, para estar en posibilidades de ampliar esa red de intercambio de ideas e información que permita una democratización de la educación cada vez más real y transparente. Recordemos que educarse implica saber comunicarse, informarse y relacionarse con lo nuevo, con estas nuevas tecnologías que no cesan de llenar e invadir nuestro espacio vital. El docente de hoy debe esforzarse por obtener el mejor provecho de ellas para formar personas capaces de adaptarse a los cambios de forma rápida y eficiente, que aspiren a un futuro siempre prometedor en lo individual, pero sobre todo en lo colaborativo.

Referencias

- Adell, J. (2007). Wikis en educación. En J. Cabero & J. Barroso (Eds.), 323-333. Granada: Octaedro Andalucía.
- Anido-Rifón, L., Caeiro, M., Llamas N., Martín, Fernández, M. J. (2008). *Creating Collaborative Environments for Web-based Training Scenarios. Computers and Education. Towards an Interconnected Society*, 61-69
- Área, M. (2009) Introducción a la Tecnología Educativa. *Manual Electrónico Universidad de la Laguna*, 8-12. España.
- Benbunan-Fich, R. (2007). Improving education and training with IT. *Journal Commun ACM*. Consultado en [18 de mayo de 2011] en: <http://doi.acm.org/10.1145/508448.508454>
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: McGraw-Hill Interamericana.
- Comezaña O. y García, F. (2008). *Plataformas para educación basada en web: herramientas, procesos de evaluación y seguridad*. España: Universidad de Salamanca.
- Escamilla de los Santos, J. (2009) *Selección y uso de tecnología educativa*. México: Trillas.
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC, de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0 *La Cuestión Universitaria* (5), 59-68.
- Fernández, J., y Velasco, N. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: una estrategia de actuación docente. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), p. 379, Sevilla, España: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Mishra A. y Juwah, C. (2010) Interactions in online discussions. A pedagogical perspective. En C. Juwah, *Interactions in online education. Implications for theory and practice*, 156-161. Londres y Nueva York: Routledge.

- Negroponte, N. (2010). *Ser digital*. México: Océano
- Ortiz, E. (2006). Comunicación educativa y aprendizaje. El aprendizaje como diálogo. *Revista pedagógica universitaria*, 11 (5), Cuba: Universidad de Holguín.
- Peppino, B. (1991). *Radiodifusión Educativa*. México: Gernika-UAM Azcapotzalco
- Piscitelli, A. (2010). *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*. México: Paidós
- Ravenscroft, A. y McAlister, S. (2007) Designing interaction as a dialogue game. Linking social and conceptual dimensions of the learning process. En C. Juwah, *Interactions in online education. Implications for theory and practice*, 75-78. Londres y Nueva York: Routledge.
- Reiser, R. A. (2010). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology, Research and Development*, 49 (2), 53-64.
- Reiser, R. A. (2010). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. *Educational Technology, Research and Development*, 49 (2), 57-67.
- Sims R. y Hedberg, J. (2006) Encounter theory. A model to enhance online communication, interaction and engagement. En C. Juwah, *Interactions in online education. Implications for theory and practice*, 29-33. Londres y Nueva York: Routledge.
- Torres, H. (2008) Caracterización de la Comunicación Educativa (Segunda parte) La comunicación educativa como práctica social. *Cuadernos del Colegio de Educación y Comunicación*. UNAM, Azcapotzalco .3, (1), 64-72.
- Unigarro, M.A. y Rondón, M. (2009). Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de UNAB Virtual). En: Duart, J.M. y Lupiañez, F. (coords.). *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 2 (1) UOC. Consultado en [19 de mayo de 2011] en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/unigarro0405.pdf>
- Victoria, M. (2005) *Educación en red. Una visión emancipadora para la formación*. México: UDG Virtual.
- Villaseñor, G. (2004) *La tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas
- Youtube. Estadísticas. Consultado en [3 de octubre de 2016] en: <https://www.youtube.com/yt/press/es-419/statistics.html>

PLAN DE INTERVENCIÓN PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE COOPERATIVO MEDIANTE EL TRABAJO POR PROYECTOS Y MEJORAR LA CONVIVENCIA EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA

*Recibido: 29 diciembre 2017 * Aprobado: 7 marzo 2018*

MARÍA FERNANDA RAMIREZ GÓMEZ

Escuela Telesecundaria "Luis Bermúdez Galicia"

fertse17@gmail.com

Resumen

La propuesta de intervención que a continuación se presenta, se desarrolla en el tercer grado de una escuela telesecundaria, ubicada en una comunidad perteneciente al municipio de Tepeaca, Puebla. Dicha propuesta parte de una observación continua en el proceso de enseñanza – aprendizaje donde se identificó una división bastante notoria en el grupo, comunicación poco efectiva y además serias dificultades para trabajar en equipo. Esta situación pudo confirmarse mediante la aplicación de encuestas y entrevistas a estudiantes, profesores, padres de familia y personal de apoyo de la institución. Por tales motivos, se procedió con la elaboración de un plan de intervención basado en la formación de equipos heterogéneos para fomentar el aprendizaje cooperativo a través de la estrategia del trabajo por proyectos y así mejorar la convivencia en el grupo. Se establecieron dos indicadores en porcentaje para medir aquellos cambios logrados después de la aplicación, mismos que si bien, no fueron alcanzados en un 100%, si fueron significativos e importantes para el tercer grado, logrando un cambio de actitudes pero sobre todo desarrollando el aprendizaje cooperativo en los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, actitudes del estudiante, educación para la convivencia, enseñanza por proyectos.

Abstract

The proposed intervention that follows is developed in the third grade of the distance secondary school, belonging to the municipality of Tepeaca, Puebla. This proposal starts from a continuous observation in the teaching - learning process where a very notorious division in the group was identified, communication not very effective and also serious difficulties to work as a team. This situation could be confirmed through the application of surveys and interviews with students, teachers, parents and support staff of the institution. For these reasons, we proceeded with the preparation of an intervention plan based on the formation of heterogeneous teams to encourage cooperative learning through the strategy of work by projects and thus improve coexistence in the group. Two indicators were established in percentage to measure those changes achieved after the application, even though they were not reached in 100%, if they were significant and

important for the third grade, achieving a change of attitudes but above all developing the learning cooperative in the students.

Keywords: Cooperative learning, student attitudes, education for coexistence, teaching by projects.

Introducción

La construcción del conocimiento está mediada por la influencia de los otros y por la interacción del sujeto con su medio, esto en relación con la teoría de Piaget pues menciona que el sujeto debe interactuar con el objeto, por eso el aprendizaje implica la apropiación de los saberes de una cultura mediante la reconstrucción de los mismos. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los compañeros de grupo (Díaz, 2006). Desde el ámbito individual, somos capaces de construir conocimientos, pero es solo mediante la acción conjunta y los intercambios significativos con otras personas cuando podemos ser partícipes de un conocimiento enriquecido.

En concordancia con esta idea, surge la importancia de tomar en cuenta el aprendizaje cooperativo en el aula, a través de la búsqueda de estrategias significativas que permitan organizarlo como eje principal a desarrollar mediante una propuesta de intervención con alumnos de telesecundaria, con la intención de mejorar sus procesos de convivencia, favoreciendo la interdependencia positiva entre los miembros del grupo.

El presente artículo es el resultado del reporte de investigación del proceso de obtención de grado de la Maestría en Pedagogía de la UPAEP del autor, el cual presenta de manera breve la problemática detectada en estudiantes de tercer grado de telesecundaria quienes enfrentan serias dificultades para trabajar de forma cooperativa y relacionarse con todos sus compañeros debido a los diferentes rasgos de personalidad que coexisten en el grupo. La propuesta de intervención que a continuación se describe es el resultado de la investigación- acción que se realizó con el grupo que se atiende; esta metodología permitió realizar una reflexión sobre algunas estrategias que pueden funcionar para desarrollar este tipo de competencias con la finalidad de fomentar la convivencia en el aula.

El trabajo presenta cuatro apartados, el primero de ellos muestra la descripción de la situación educativa a transformar, donde se destaca la problemática detectada y el contexto donde se desarrolla; el segundo, es el marco conceptual, que contempla toda la información teórica necesaria como apoyo a la propuesta; el tercero la propuesta de intervención y el último el análisis de resultados, donde se percibe el alcance del plan de intervención, una reflexión, así como la referencias y anexos correspondientes.

Situación educativa a transformar

Con base en diferentes actividades realizadas desde el inicio del ciclo escolar con los estudiantes que se atendieron y a la reflexión que se llevó a cabo al responder una guía de autoanálisis propuesta por Fierro, Fortul y Rosas (2012), sobre la práctica docente de la profesora, ésta se percató de la existencia de una problemática prioritaria presentada en el grupo de alumnos que se encontraban a su cargo.

La situación educativa que se deseaba mejorar se desarrolla en una escuela telesecundaria perteneciente al municipio de Tepeaca, Puebla. Específicamente en el tercer grado grupo "A", los estudiantes que conformaron dicho grupo presentaban en sus relaciones interpersonales, una división bastante notoria, la comunicación entre ellos era poco efectiva y tenían serias dificultades para trabajar en equipo. Durante el desarrollo de la práctica del docente se pudo observar que los estudiantes presentaban resistencia para trabajar con sus compañeros y para participar en tareas de índole cooperativo, se tornaba un ambiente tenso en el grupo que provocaba indisciplina y por ende escaso avance en cuanto al logro de los aprendizajes esperados en determinadas tareas que implicaban la colaboración como estrategia principal de trabajo, lo cual obstaculizaba su proceso de aprendizaje.

Cabe destacar que debido a las características de los estudiantes y el abordaje de temas de índole teórico, de inmediato hacían perder su atención puesto que se trataba de un grupo dinámico que requiere estar en constante actividad práctica para lograr resultados mucho más efectivos. Dicha situación llamó la atención del titular del grupo ya que éste se caracteriza por estar dividido y ser apático ante las actividades propuestas dentro y fuera del aula. Con base en una observación más específica y reflexionando ante el desenvolvimiento y actitud de los estudiantes, se pudo dar cuenta de que la situación educativa que se deseaba mejorar se basa en que:

<<Mis estudiantes de tercer grado de una escuela telesecundaria presentan dificultades para trabajar de forma cooperativa debido a los diferentes rasgos de personalidad que comparten en el grupo, lo cual dificulta su proceso de aprendizaje en las diferentes asignaturas que comprende el Programa de estudios correspondiente al nivel de secundaria>>.

Marco conceptual

Aprendizaje cooperativo

Existen muchas definiciones y/o conceptos sobre el aprendizaje cooperativo, siendo éste una de las principales organizaciones en el trabajo que los docentes desarrollan en el aula con los estudiantes; el trabajo en equipo puede referirse a una estructura importante para ser partícipes y espectadores de la colaboración, uno de los principales fines en la educación básica.

Es importante referir una definición de aprendizaje cooperativo, ya que la idea en el ámbito escolar muchas veces sólo se centra en organizar el trabajo en equipos, por lo que resulta fundamental comprender el objetivo específico de dicho trabajo: “el aprendizaje cooperativo implica aprender mediante equipos estructurados y con roles bien definidos, orientados a resolver una tarea específica a través de la colaboración” (Pimienta, 2012, p. 165). Este autor menciona la importancia de estructurar equipos y definir roles, esto significa que el docente juega un papel importante mediante una intervención estratégica que permita conformar equipos heterogéneos donde todos estén en común acuerdo para resolver alguna tarea, es decir, que todos juntos sin excepción lleguen a una meta.

Otra de las definiciones que vale la pena mencionar, es aquella bajo la postura de Johnson (1999), misma que se basa en que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean benéficos para ellos mismos y para los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Esta definición complementa la idea anterior, puesto que no sólo se trata de estructurar equipos heterogéneos, sino que además estos deben ser reducidos, debiendo existir un trabajo meramente didáctico, donde el docente sea el mediador y creador de ambientes propicios para encausar el aprendizaje de los alumnos.

1. Según Johnson (1999), el aprendizaje cooperativo se estructura en acciones y aspectos concretos que permiten un mejor desarrollo del aprendiz:
2. Interdependencia positiva, ésta se refiere al reconocimiento del vínculo entre pares para el logro de los objetivos.
3. La interacción promocional cara a cara, hace referencia a la interacción de los estudiantes con sus pares a través del diálogo y la relación con los materiales y actividades de estudio.
4. La responsabilidad y valoración, en ella se deben reconocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como el reforzamiento académico y afectivo de los mismos a través de la ayuda mutua.

5. Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños, es indispensable enseñar a los alumnos habilidades sociales que promuevan la confianza, la comunicación, el apoyo y la resolución de conflictos. Dando cuenta de los mismos en acciones concretas con otros estudiantes.
6. Procesamiento en grupo, generando una autorreflexión que permita valorar su desempeño en el grupo en que se está desarrollando, sus procesos y productos de trabajo.

El trabajo por proyectos

Una de las estrategias donde se pone de manifiesto el trabajo cooperativo es en la enseñanza a través de proyectos, como menciona Frida Díaz Barriga (2006), en la realización de un proyecto, los alumnos desempeñan un papel protagónico, pero el docente requiere compenetrarse en la dinámica de las situaciones en las que el alumno recrea el conocimiento a través del desarrollo de sus proyectos, por ello su actuación tiene que ser diversificada ayudando de forma continua y pertinente, además requiere que los alumnos elaboren un proyecto como un reto o desafío para ellos y así sea motivante en sí mismo. La estrategia de proyectos establecida inicialmente por Perrenoud (2000) se refiere a:

- Es una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente).
- Se orienta a una producción concreta
- Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos y de las facilidades y restricciones del medio.
- Suscita el aprendizaje de saberes y procedimientos de gestión del proyecto (decidir, actuar planificar, coordinar, etc.) así como de las habilidades necesarias para la cooperación.
- Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas o que son de carácter global

El trabajo escolar mediante proyectos incluye tareas formales asignadas a individuos o grupos pequeños de alumnos, vinculadas con una tarea de estudio determinada. "Los proyectos abarcan estudios que pueden requerir que los estudiantes investiguen, creen y analicen información que coincida con los objetivos específicos de las tareas" (Díaz, 2006, p. 36).

Pimienta Prieto (2012), quien en términos generales, establece los 7 pasos para la realización de un proyecto:

- Observación y documentación de un tema de interés o una problemática específica
- Formulación de una pregunta que exprese una situación por resolver
- Planteamiento de una hipótesis a comprobar
- Selección y adecuación del método a utilizar y que permita resolver la pregunta de investigación
- Recopilación, análisis e interpretación de la información
- Redacción de las conclusiones
- Presentación de los resultados

En cuanto a aspectos relativos a la evaluación educativa, uno de los instrumentos que se ha utilizado como estrategia porque sirve para medir el trabajo que los alumnos han desempeñado en determinadas tareas de forma eficaz y eficiente, son las rúbricas. Díaz Barriga (2006), afirma que las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Integra un amplio grado de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto.

Otra de las estrategias con grandes beneficios para la valoración del aprendizaje cooperativo es la carpeta del equipo, la cual está compuesta por cinco cuadernos que intentan ir respondiendo las preguntas básicas que haría un grupo o equipo que pretende trabajar de forma cooperativa (Traver, 2007): ¿Quiénes somos?, ¿Cómo nos organizamos?, ¿Qué queremos?, ¿Qué hacemos?, Finalmente la pregunta: ¿Cómo nos valoramos?

Plan de intervención

Con el fin de dar respuesta a la situación educativa transformar y con el aporte teórico abordado, se diseña la propuesta con el siguiente nombre: Plan de intervención para favorecer el aprendizaje cooperativo mediante el trabajo por proyectos para mejorar la convivencia en alumnos de tercer grado.

Propósito: Propiciar el trabajo cooperativo en alumnos de una telesecundaria, a través de la aplicación de una propuesta de intervención basada en el trabajo por proyectos. Índice a mejorar: El 52.9 % de los estudiantes considera que el trabajo cooperativo puede ayudar a mejorar sus procesos de aprendizaje. Aumentar a un 70%.

Índice a disminuir: El 35.3 % de los estudiantes trabaja en equipo a gusto solo cuando eligen a los integrantes que lo conformarán, puesto que tienen conflictos con algunos compañeros. Disminuir a un 20%.

Número de sesiones: 9 Duración: 60 minutos cada una.

En la primera sesión los alumnos conocerán el propósito del trabajo a realizar, después se conformarán los equipos de trabajo, los cuales serán integrados considerando la diversidad de estilos de aprendizaje, así como los diferentes rasgos de personalidad de todos los alumnos, de tal manera que cada equipo esté constituido de una forma heterogénea. Se presentarán los tres proyectos disponibles en la asignatura de Ciencias correspondientes al primer bimestre, cada equipo elegirá uno.

Durante la sesión 2, los alumnos se integrarán en equipos y de forma individual responderán las siguientes preguntas: ¿Cuál es tu nombre completo? ¿Cuál es tu edad? ¿Qué te gusta? ¿Qué te disgusta? ¿Cuál es tu deporte favorito? ¿Qué es lo que más te gusta comer? y ¿Cuáles son tus habilidades?. Posteriormente, socializarán las ideas que tenían sobre cada integrante del equipo y afirmarán el conocimiento de sus habilidades, destacando cuáles pueden ser importantes para el desarrollo del proyecto. Para finalizar esta sesión, el equipo realizará un diario personal y uno de equipo.

En la sesión 3 cada equipo establecerá las normas y cargos que todos deberán seguir durante el desarrollo del proyecto y posterior a ello, registrarlos en una tabla. Para finalizar, procederán con la elaboración de un cronograma de actividades y con la lectura del problema que resolverán al finalizar su proyecto.

Dependiendo del proyecto que hayan elegido, los estudiantes en la sesión 4 leerán un texto introductorio después responderán preguntas, donde se rescatarán los conocimientos previos, con base al problema analizado, los equipos deberán plantear una hipótesis. Finalmente registrarán sus experiencias en su diario de equipo e individual.

En la sesión 5 los alumnos buscarán fuentes de información para la investigación, que les sean útiles y les brinden una mayor apertura y fundamento para solucionar el problema. Los equipos podrán utilizar tanto la biblioteca como el aula de cómputo para buscar la información necesaria. Finalmente, registrarán los avances obtenidos y la participación de los integrantes del equipo en su diario de trabajo.

Durante la sesión 6, elaborarán una lista de personas clave que les puedan proporcionar información valiosa para complementar su investigación, esto mediante una entrevista que abarque preguntas sobre el tema en cuestión. Con lo que respecta a la sesión 7, se diseñará un producto que pueda orientar sus acciones hacia una propuesta de mejora al problema planteado inicialmente. Dependiendo del proyecto que los estudiantes hayan elegido, será el diseño del producto que van a elaborar, los productos propuestos son: un dispositivo casero para reutilizar agua contaminada, un periódico mural donde resalten la prevención de adicciones y algún artefacto elaborado con residuos sólidos producidos en la escuela y comunidad.

Es momento de dar solución a dicho problema y comprobar la hipótesis inicial, finalizado esto, se procederá con la comunicación de los resultados de cada proyecto. Los productos se mostrarán a todos los alumnos, maestros y personal de apoyo de la escuela.

En la última sesión, los alumnos valorarán los resultados obtenidos en su proyecto pero sobre todo valorarán el desempeño emprendido con su equipo, para ello realizarán una autoevaluación y una coevaluación entre todos los integrantes del equipo de igual forma, revisarán las anotaciones realizadas en su diario de equipo e individual. Finalmente, valorarán el trabajo realizado, enfatizando la importancia del trabajo en equipo, comentarán y registrarán las reflexiones a las que llegaron.

Resultados

Para la valoración de la propuesta ejecutada, se tomaron en cuenta dos indicadores, el primero de ellos radicó en la pregunta: ¿Te agrada trabajar en equipo solo cuando tú eliges a los integrantes que lo conformarán? Ante tal cuestión, de 18 alumnos encuestados, el 35.3 % afirma que trabaja a gusto siempre y cuando su equipo se integre con las personas que él o ella elijan. Ante esta aseveración se buscó disminuir dicho porcentaje a un 20%.

El segundo indicador tomó como base: ¿Consideras que el trabajo cooperativo puede ayudar a mejorar tu proceso de aprendizaje? Ante tal cuestión, en un inicio el 52.9% de los estudiantes respondieron afirmativamente a esta pregunta; por tanto, se buscó aumentar dicho valor a un 70%. Después de la aplicación de la propuesta se obtuvieron los siguientes resultados, para la pregunta uno, el porcentaje de 35.3% si disminuyó a un 26.7%, con base a la pregunta dos, el porcentaje aumentó de un 52.9% a un 56.3%, en ambos indicadores si hubo un cambio, y a pesar de que no se cumplió con la meta establecida desde un inicio, esos cambios mínimos fueron muy significativos por el tipo de trabajo y la convivencia que pudo percibirse con el grupo durante esas 9 sesiones. Cabe destacar que en la segunda encuesta aplicada, de 18 alumnos sólo respondieron 16, por motivos de ausencia de los mismos.

Después de lo observado en cuanto a los indicadores anteriores, considero que el alcance del plan de intervención para favorecer el aprendizaje cooperativo mediante el trabajo por proyectos fue significativo, ya que el progreso de mis estudiantes se observó de forma paulatina, y no solo eso sino que fueron capaces de detectar aquellas áreas de oportunidad que presentaron a lo largo del proceso, me di cuenta de esta situación gracias a las redacciones que elaboraron en sus diarios personales y de equipo.

Considero que el aprendizaje cooperativo es llevado a cabo en casi todos los niveles y modalidades de la educación básica, pero su ejecución debe ser guiada de forma estratégica por parte del docente para alcanzar los objetivos deseados. Aprender a convivir con todos es una tarea difícil que presenta complejidades cada vez más acentuadas en nuestro ámbito educativo, y que a través del tiempo se vuelve más necesaria, por tal motivo es indiscutible que desde nuestras posibilidades se dé mayor importancia al aprendizaje cooperativo.

Conclusiones

Se considera que el alcance del plan de intervención fue significativo, ya que el progreso de los estudiantes se observó de forma paulatina, y no sólo eso, sino que fueron capaces de detectar aquellas áreas de oportunidad presentadas. Por su parte, el trabajo por proyectos fue una excelente herramienta, asegurando que se trata de una estrategia que puede favorecer el aprendizaje significativo.

El alcance de esta propuesta de intervención fue muy significativo para el grupo que se atiende y para la docente, puesto que le permitió detectar aquellas áreas en las que necesita mejorar tales como: búsqueda de estrategias adecuadas para el grupo, aprovechar al máximo el tiempo, organizar mejores ambientes de aprendizaje y tener siempre presente la forma en cómo mis estudiantes van aprendiendo. La docente tuvo la satisfacción de observar en tan poco tiempo el cambio de actitudes de mis estudiantes hacia sus compañeros y lo mejor, que ellos mismos reflexionaran sobre la importancia del aprendizaje cooperativo para mejorar sus procesos de aprendizaje, no sólo en la escuela sino en su vida diaria.

Por otro lado, algunas de las limitaciones surgidas de la propuesta de intervención fueron principalmente el uso del tiempo, la organización de las actividades excedió el tiempo que estaba programado para su cumplimiento, otra de las limitaciones fue la poca comunicación de algunos integrantes de los equipos formados, puesto que no estaban familiarizados con este tipo de dinámica, situación que desencadenó descontento en algunas tareas programadas que afortunadamente se solucionaban bajo una supervisión del trabajo en todo momento.

Es necesario dar seguimiento a este tipo de trabajos, puesto que los resultados no se visualizan de un momento a otro, por el contrario, las actividades implementadas de forma permanente pueden aportar elementos valiosos para el desarrollo de los estudiantes no sólo en el aula sino fuera de ella.

A raíz del análisis llevado a cabo con base a los resultados obtenidos, surgen nuevas interrogantes en mí sobre la situación educativa abordada, dentro de las cuales destaco: ¿Qué otras estrategias favorecen el aprendizaje cooperativo? ¿Por qué este tipo de trabajo favorece el aprendizaje significativo? ¿La propuesta es aplicable para cualquier nivel educativo? Y finalmente, ante la importancia de aprender a convivir en sociedad, ¿Es necesario priorizar esta dinámica de trabajo en el aula?

La autora se encuentra convencida del valor que tiene este tipo de trabajo en las escuelas de todos los niveles educativos, es importante que aprendamos a convivir, y tener presente que el compartir ideas, aficiones, gustos y valores puede enriquecer nuestro proceso de aprendizaje a cualquier edad, preparándonos para la vida diaria. El poder aprender del otro y para el otro, es un gran reto a nivel mundial que pocas personas han podido desarrollar a lo largo de su vida; implementar este tipo de trabajo desde la escuela

la plantea un reto interesante para cualquier profesor, pero si se lleva a cabo de forma precisa y cuidadosa, aseguro que los resultados serán significativos y gratificantes.

Referencias

- Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México City: McGrawHill.
- Ferreiro, R. (2009). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo método ELI. México: Trillas
- Fierro, C., Fortul, B., y Rosas, L. (2012). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo?. Revista de Tecnología Educativa (Santiago de Chile), pp. 311 – 321.
- Prieto, J. H. P. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias. Pearson Educación.

APLICABILIDAD Y TEORÍA EN LA FILOSOFÍA DE LAS MATEMÁTICAS CONTEMPORÁNEA

*Recibido: 26 julio 2017 * Aprobado: 7 marzo 2018*

PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS

UPAEP

panielosberto.reyes@upaep.mx

Resumen

El presente artículo es un análisis de las distintas respuestas al problema de la continuidad entre teoría y aplicabilidad de las matemáticas. Se analizan las más importantes respuestas al problema desde los distintos acercamientos a la filosofía de las matemáticas, de este modo se descubre que el concepto de 'estructura' parece favorecer el enfoque que explica la continuidad entre aplicabilidad y teoría conocido como "estructuralismo matemático".

Palabras clave: *Filosofía de las matemáticas, aplicación de las matemáticas, estructuras matemáticas, estructuralismo.*

Abstract

This article analyses the different responses to the problem of continuity between theory and applicability in mathematics. After a revision of the most relevant response to the problem coming from different approaches to Philosophy of Mathematics, it is stated that the concept of 'structure' emerges as prominent, and hence favours the approach that explains continuity between theory and applicability known as "Mathematical Structuralism".

Keywords: *Philosophy of Mathematics, Applied Mathematics, mathematical structures, Structuralism in Mathematics.*

Cuando describimos estructuras en el mundo es natural que casi siempre podemos interpretar esas estructuras *prima facie* como 'estructuras matemáticas'. Una brecha, sin embargo, puede separar esta intuición natural con la aparentemente deslumbrante complejidad de los estudios matemáticos y por lo tanto, esta intuición inicial queda reprimida. Sorprendentemente, con todo, muchos de los enfoques consistentes en los fundamentos de las matemáticas ayudan a tratar de superar esa brecha mencionada. Si nuestra intuición de la continuidad entre las matemáticas y el mundo es correcta, entonces nuestras teorías de cómo las matemáticas son enfocadas desde la epistemología y la metafísica pueden contestar una pregunta no sólo del interés de filósofos y matemáticos, sino también de quienes desarrollan todas las otras ciencias.

Permítaseme denominar este aspecto de las teorías sobre la aplicación de las matemáticas como el "continuo entre teoría y aplicabilidad". Mi tarea en este breve ensayo es mostrar cómo los enfoques del paradigma contemporáneo de la filosofía de las matemáticas ofrece nuevas e importantes luces en la explicación sobre este 'continuo'. Ciertamente la filosofía tradicional se ha preocupado por dar cuenta de las ciencias matemáticas, pero sólo en nuestro tiempo esta preocupación ha crecido hasta convertirse en el nacimiento de una nueva y concreta disciplina en filosofía: La filosofía de las matemáticas por derecho propio.

En este ensayo presentaré distintos enfoques dentro de la filosofía de las matemáticas contemporánea: en cada uno de éstos será importante notar el tipo de respuesta ofrecida para explicar la continuidad entre teoría y aplicación de las matemáticas. Presentaré aspectos generales de cada teoría en principio, para después estudiar las propuestas que ofrecen ante el problema de la continuidad entre teoría y aplicabilidad, entre la metafísica que explica qué son los objetos matemáticos y la epistemología que ofrece una explicación de su uso en la multitud de modos en que es expresada.

Un hecho ha de ser tomado en cuenta: es difícil negar la cantidad de matemáticas que hemos de usar en orden a comprender el mundo no-matemático de manera científica. Ahora bien, incluso si no pudiésemos ofrecer una explicación de este hecho, sería muy extraño aceptar que es una casualidad el que las matemáticas sean aplicadas con éxito a la descripción de la realidad. Hay ciertamente una relación que no puede ser negada, aunque no siempre sea evidente.

En efecto, cuando se hace investigación científica muchos de los problemas son descritos en términos de hallar la función correcta, la ecuación o fórmula que explicara exitosamente distintas clases de fenómenos observables. La explicación de los aspectos y patrones en la explicación matemática dada en la investigación, la epistemología de esa misma explicación, y la metodología de la explicación es el objeto de estudio de lo que llamamos hoy en día 'filosofía de las matemáticas'. Sin embargo, no debemos olvidar

que las asociaciones entre entidades matemáticas y fenómenos físicos pertenecen a las teorías y las teorías son contextuales a los intereses humanos. El alcance de una teoría determina el grado de finura de las diferentes abstracciones matemáticas, pero el hecho sobresaliente es que ecuaciones matemáticas que son elegantes y simples son el resultado de nuestras mejores teorías para explicar el mundo. Esto debería implicar, como ha dicho Hilary Putnam, que es un milagro que las matemáticas siempre triunfen en ser la mejor formulación de las mejores teorías científicas si no hubiera un vínculo real entre las teorías y lo que interpretan. Yo llamo al mencionado vínculo 'estructural', y por tanto afirmo que el estructuralismo matemático es relevante a la hora de teorizar sobre la relación de continuidad entre teoría y aplicación.

Departamentos y facultades de matemáticas distinguen entre matemáticas aplicadas y matemáticas puras como dos campos relativamente independientes. ¿Hay alguna razón profunda, más allá de la costumbre, para establecer estas distinciones? ¿Hay condiciones suficientes o necesarias que justifiquen el establecimiento de esta distinción? Mi respuesta es negativa: no necesariamente, y además, la respuesta negativa a esta pregunta es de absoluta importancia para ofrecer un criterio de continuidad. Junto con este objetivo, también deseo explicar la relevancia del conocimiento matemático en el contexto del conocimiento en general. En lo sucesivo explicaré y presentaré los enfoques que comprenden la filosofía de las matemáticas en nuestros días y como una disciplina de cara a la filosofía en el siglo XXI.

Formalismo

Un formalista es un teórico de la filosofía de las matemáticas que cree que las entidades matemáticas son sólo ficciones, que su naturaleza es la de caracteres vacíos manipulados de acuerdo a reglas, pero que, al final del día, no tienen un contenido o significado auténtico. Si el formalismo es correcto, entonces el hecho de que hay una correspondencia sistemática entre los objetos y estructuras de las matemáticas y los hechos en el mundo resulta ser una coincidencia. Como por ejemplo el ajedrez, las piezas no expresan pensamientos sino Frege, por ejemplo, se opuso rotundamente a esta imagen (Frege 1903, §91).

El formalista, que es una suerte de nominalista extremo ante los objetos matemáticos, no sólo ignora la relación sistemática entre matemáticas y mundo, sino también las relaciones entre las ramas y disciplinas matemáticas mismas. El problema fundamental es el ignorar que las ramas de las matemáticas mantienen conexiones y semejanzas. El formalista que es nominalista puede omitir estas conexiones sin justificación suficiente.

Logicismo

Logicismo es la postura que afirma que las matemáticas son en cierto modo una derivación de la lógica, o que las matemáticas están fundadas en la lógica, o en último término son reducibles a un sistema lógico. El logicismo de traducción, por ejemplo, acepta que la verdad matemática es verdad lógica en virtud de la posibilidad de traducir una en términos de la otra. Esta teoría es frecuentemente acompañada de la negación de la relación sistemática entre teoremas de una rama de las matemáticas y las prácticas científicas, porque el mundo, en estricto sentido, no está compuesto de verdades lógicas. El logicismo de postulación, por su parte, es una versión mejorada del logicismo: afirma que las matemáticas no tienen un objeto de estudio fijo en los números naturales, el espacio Euclidiano o el universo de configuración teórica (Shapiro 1983: 531). El logicismo de postulación más bien afirma que las matemáticas consisten en un estudio de las consecuencias lógicas de axiomas no interpretados. Esta versión tolera una interpretación de correspondencia sistemática entre las ramas de las matemáticas y la realidad, pero presupone una distinción entre matemáticas puras y aplicadas no sostenible, especialmente porque hay conexiones importantes entre las ramas de las matemáticas que el logicismo de postulación no incluye o puede incluir en su teoría. Por otra parte, el logicismo de postulación no puede teorizar y explicar por qué las aplicaciones de las matemáticas son tan exitosas, se conforma con afirmar que la aplicación de las matemáticas es una interpretación exitosa fortuita. Una pregunta natural es qué interpretación directa uno podría encontrar en casos como el de los números imaginarios, ya que éstos no pueden ser interpretados y sin embargo son necesarios en la explicación de la física.

Platonismo

El platonismo en matemáticas es una perspectiva que considera que el objeto de estudio de la disciplina es un universo inmaterial y existente independiente del mundo físico. Gödel, por ejemplo, sostiene una postura de este tipo:

...Los objetos de la teoría de conjuntos transfinitos... claramente no pertenecen al mundo físico e incluso su conexión indirecta con la experiencia física es muy pobre... A pesar de su distancia de la experiencia de los sentidos, tenemos una percepción de los objetos de la teoría de conjuntos, como se puede ver desde el hecho de que los axiomas ejercen su fuerza sobre nosotros mostrándose verdaderos. No veo por qué no tendríamos que confiar en este tipo de percepción, i.e., en la intuición matemática, más que en la percepción sensorial, que nos induce a construir teorías físicas y a esperar que las percepciones sensoriales futuras concordarán con ellas y, más aún, a creer que la cuestión no decidible ahora tiene significado y puede ser decidible en el futuro (Gödel 1964: 271)

La perspectiva platonista es interesante en el modo en que reconoce el carácter particular e independiente de las entidades matemáticas. Un problema muy notorio, sin embargo, es la falla del platonismo en reconocer la relación real entre las proposiciones matemáticas y el mundo. Esta falla coincide con otro problema: el platonismo no da cuenta de cómo el conocimiento de las proposiciones matemáticas está relacionado con el conocimiento del mundo.

Intuicionismo

El intuicionismo acepta que los objetos matemáticos son construcciones mentales. Después de ser 'construidas', las entidades matemáticas adoptan un carácter independiente que hace posible la percepción (a través de su capacidad de intuir). Los filósofos kantianos de la ciencia aceptan que la intuición de las matemáticas se une a otras facultades que nos sirven para dar cuenta del mundo en cuanto percibido y conocido por la mente humana. Esta postura parece converger con la idea de que el estudio de la ciencia es el estudio de la mente humana haciendo actividad científica. Hay un aspecto insatisfactorio en esta imagen que parece dejar nuestra preocupación inicial inatendida: Cómo es que nuestras mentes, en su construcción de los objetos matemáticos, pueden estar sintonizadas tan efectivamente con los objetos de la investigación científica. Me parece insatisfactorio tan sólo afirmar que los constructos de las matemáticas, aunque percibidos a través de la intuición, son simplemente aspectos de nuestras mentes y, al mismo tiempo, recalcitrantes en la investigación científica. Esta relación necesita ser clarificada.

Estructuralismo matemático

El estructuralismo considera que el objeto de estudio de las matemáticas consiste en los patrones o estructuras matemáticas y no necesariamente en los objetos de esos patrones y estructuras. Una estructura es descrita por los estructuralistas matemáticos en términos de interrelaciones. Históricamente el fundador más temprano del estructuralismo es el lógico y matemático David Hilbert. Un estructuralista contemporáneo, Stewart Shapiro, explica las estructuras en éstos términos:

Las estructuras matemáticas son más abstractas, libres e independientes, en el sentido que no hay restricciones a la clase de cosas que pueden ejemplificarlas (Shapiro 1997, Ch. 3, §6).

Para entender mejor lo dicho, defínase un sistema como una colección de objetos junto con ciertas relaciones entre estos objetos. El sistema de números naturales sería una colección contable infinita de objetos con un objeto designado inicial, una relación de uno-

a-uno de sucesión que satisface el principio de inducción matemática y otros axiomas de la aritmética. Una estructura, además, es la forma abstracta del sistema, que ignora y extrae cualquier característica de los objetos que no tiene relevancia para sus relaciones dentro del sistema. De este modo, la estructura de los números naturales es la forma común a todos los sistemas de números naturales. Esta estructura en particular es el objeto de estudio de la aritmética. Consecuentemente, la estructura es un tipo de universal, un “unum super multum” que en vez de aplicarse a un objeto individual en particular como lo es en el caso de las propiedades, se aplica a sistemas enteros.

Estructuralismo con enfoque *Ante Rem*

Para el estructuralista *Ante Rem*, la estructura matemática es objetiva, incluso cuando no está instanciada. La semántica del estructuralista de este tipo es directa: variables de primer orden ocupan los lugares en la estructura respectiva. Un término singular, como por ejemplo ‘0’, denota un lugar en la estructura. Los lugares en la estructura son objetos *bona fide*, aunque son libres e independientes. Esto significa que los objetos *bona fide* funcionan como una ontología de trasfondo para las estructuras, pero son secundarios a ellas. Con todo, un estructuralista *Ante Rem* puede considerar a los objetos mismos formando un sistema, en este caso se dice que los objetos necesariamente acompañan sus lugares (o posiciones) en la estructura: “locus-cum-objectus”. Por ejemplo, en los ordinales de Von Neumann, los ordinales ejemplifican la estructura bajo la relación del sucesor ordinal. Las propiedades de cada objeto o número son las propiedades de su lugar en la estructura, y así se explica a las propiedades de la estructura de los números naturales. He aquí dos maneras en que esta relación entre lugares y objetos pueden ser representados en un sistema.

$\{\emptyset, \{\emptyset\}\}=2$. Sistema de Von Neumann: El número ‘2’ es exactamente el segundo sucesor de conjuntos integrados por la clase vacía. La clase vacía representa un espacio sin contenido determinado, simplemente un lugar en la estructura.

$\{\{\emptyset\}\}=2$ Sistema de Zermelo: El número ‘2’ es el conjunto que engloba al conjunto cuyo contenido es la clase vacía. No es la posición del conjunto, sino la propiedad de contener dos conjuntos, lo que define al ordinal ‘2’.

Estas dos definiciones de ‘2’ fueron usadas en la célebre fábula de ‘Ernie y Johnny’ que el matemático y filósofo Paul Benacerraf (1965; 1973) usó para establecer la más famosa consideración de la verdad matemática que vino a convertirse en el paradigma del estructuralismo matemático. El estructuralista no nos trata de forzar a elegir exclusivamente un sistema determinado, siempre y cuando el papel funcional de la estructura se encuentre reflejado. Las estructuras son ontológicamente previas a sus lugares en el mismo sentido en que una organización es previa a los oficios que las constituyen (Shapiro 1997, 9).

Estructuralismo In Re , o sin estructuras Ante Rem

No sólo el estructuralista Ante Rem, quien es un realista de las estructuras, puede adoptar el estructuralismo.

Ser estructuralista In Re es una alternativa. El estructuralista de este tipo considera que las estructuras existen en efecto, si y sólo si existen en un sistema que las ejemplifica o que las instancia. Esta postura es el reverso metafísico de la prioridad citada previamente en este escrito: las estructuras son posteriores a los sistemas que los ejemplifican. Una postura todavía más radical es la versión eliminativista del estructuralismo: el estructuralista eliminativista afirma que las declaraciones en los que los objetos son lugares en la estructura son sólo maneras de expresar generalizaciones relevantes a nuestro interés, y que por lo tanto deberían “regimentarse” como generalizaciones sobre todos los sistemas que ejemplifican una estructura dada o estructuras determinadas. Un ejemplo de regimentación, o reducción de las estructuras a un lenguaje limitado, es el siguiente para el caso de los números naturales:

(Φ') En cualquier sistema de números naturales S , $\Phi[S]$

Lo cual restringe los cuantificadores a los objetos en el sistema S .

En contra del eliminativista se ha de afirmar que regimentaciones semejantes han de ser repetidas y recalitrantes a estructuras similares. Este es un caso en el que independientemente de nuestro interés contextual las estructuras ejercen necesidad en nuestro conocimiento de ellas. Autores contemporáneos como Penélope Maddy, Paul Benacerraf y Oysten Linnebo han advertido que el eliminativismo amenaza cierta vacuidad por no reconocer este carácter independiente de las estructuras matemáticas.

Metafísica y Epistemología de las matemáticas

Una teoría matemática puede considerarse desde un punto de vista epistemológico o metafísico siempre y cuando la teoría puede ser interpretada en teoría de conjuntos. La fundamentación de las matemáticas es un ejercicio epistemológico: explora las bases del conocimiento matemático. Cómo se considera a una estructura en sí misma y cómo es posible que esa estructura se repita tanto en nuestro conocimiento matemático como en la realidad es una pregunta metafísica.

La codificación de la teoría de conjuntos es tradicionalmente considerada equivalente al sistema llamado ZFC (Zermello-Fraenkel con el axioma de elección). Sin embargo, hay otras expresiones del sistema de ZF con nuevos axiomas tales como el llamado principio

' $V=L_0$, el axioma de determinación y los principios cardinales superiores (Shapiro 2004, 16). Hay incluso otras propuestas de la fundamentación en lógica de alto orden, en el estructuralismo, en el logicismo, en la teoría de la demostración, en la teoría de la ramificación y en la teoría de las categorías. No es fácil, por tanto, explicar la fundamentación de las matemáticas sin explicar antes que entendemos por 'fundamentación' e incluso por 'matemáticas': la manera de entender estos términos puede determinar qué paradigma se ha de elegir. Cada postura considera diferentes tipos de fundamentaciones de acuerdo a sus conceptos epistemológicos o metafísicos. Hay, con todo, un elemento común la idea de un "fundamento de las matemáticas", Stewart Shapiro menciona:

¿Cuál es el propósito de un fundamento? He señalado tres sentidos de 'fundamento': metafísico, epistemológico y matemático, cada uno con sus sub-casos. En principio, un fundamento metafísico revela la naturaleza latente de los objetos matemáticos. Las matemáticas en sí mismas y en cuanto tales no requieren esta reflexión. Todo lo que realmente importa es la estructura. Es una cuestión filosófica impugnada si es importante e interesante que el filósofo de las matemáticas debe o no dedicarse a asuntos metafísicos en cualquier caso. En segundo lugar, una fundación epistemológica revela las pruebas verdaderas o las justificaciones de las proposiciones matemáticas, o al menos proporciona un modo en que las proposiciones matemáticas pueden llegar a ser conocidas. Dejo para otra ocasión el profundizar más en estas cuestiones acerca de las últimas justificaciones de las proposiciones matemáticas, y el asunto sobre cuanto luz arrojan al tema en cuanto se les considera. En tercer lugar, la fundación de las matemáticas ha de ser una teoría para la cual todas las teorías matemáticas, las definiciones y las pruebas pueden ser traducidas, al menos en principio. No sé por cierto si las matemáticas realmente necesitan una fundamentación en este sentido, quizás no. (Shapiro 2004: 37)

La lógica matemática en la teoría de modelos puede construir una teoría que cuantifica sobre las estructuras mencionadas. Este es un paso importante hacia el tratamiento del continuo entre aplicabilidad y teoría. En efecto, si pudiésemos dar cuenta de las estructuras dentro de nuestra filosofía de las matemáticas ciertamente podemos extender el mismo ejercicio a las preguntas metafísicas sobre objetos en el mundo real, o mejor dicho, sobre las estructuras en el mundo real.

Así pues, el criterio básico de continuidad entre teoría y aplicabilidad de las matemáticas es la sugerencia de que tanto los contenidos del universo de la investigación científica como las entidades matemáticas exhiben y comparten interrelaciones e interacciones. Ahora bien, el problema de la instanciación de una estructura matemática o de un patrón matemático en la realidad física viene a ser, finalmente, el problema filosófico clásico de la instanciación de un universal. Una instanciación del universal es clarificada cuando

extendemos nuestras investigaciones entre los objetos del mundo físico hasta reconocer que las estructuras que hacen esos objetos posibles en el modo en que lo son se expresan en patrones. Los patrones, con todo, no existen en el mismo modo en que los datos por los que los reconocemos: los patrones son reales a través de los datos existentes. Nótese el sentido particular que le doy a la palabra 'real': con Charles Peirce, decimos que lo real es "cualquier cosa que es del modo que es sin importar nuestras opiniones sobre ello". Uno podría tener escrúpulos sobre esta distinción entre 'real' y 'existente', por lo que es pertinente clarificar en qué sentido se han de utilizar estas distinciones: la distinción entre existencia y realidad que concierne a los objetos está basada en la idea de que la existencia es correlativa a las propiedades fenoménicas de los objetos, mientras que realidad, en estricto sentido, significa la independencia de aquellas formas o estructuras de la experiencia que aunque no tengan propiedades fenoménicas se manifiestan en los objetos a través de patrones. Permítaseme ilustrar esta idea a través de la serie de los números naturales: aunque la serie en cuanto tal no tiene cualidades fenoménicas siempre es estable en términos de las relaciones de sus objetos instanciados (en este caso los números). Crowell y Fox presentan el sugerente ejemplo de lo que significa interpretar un nudo, Stewart Shapiro les comenta en estas palabras:

En particular, un teorema matemático que explica que una configuración topológica particular no puede transformarse en otra sino por medio de unas operaciones específicas matemáticas corresponde al hecho de que un nudo no puede ser transformado en otro nudo sin 'desatar' y 'atar' en modos concretos (Shapiro 1983, 539)

Si consideramos estructuras matemáticas infinitas, empero, la imagen se complica. Decimos entonces que las estructuras infinitas están incorporadas en nuestros trasfondos teóricos y que distinguimos, como de hecho es el caso en la distinción anterior entre sistemas y estructuras, que hay sistemas que reflejan estructuras que no pueden ser exhaustivas pero que no por ello son menos reales. Cuando un niño aprende cómo contar, por ejemplo, no decimos que necesita una bolsa infinita de semillas o manzanas para comprender que la estructura de la serie de números naturales es potencialmente infinita. Es realmente difícil negar que el niño está aplicando una estructura infinita de manera real por medio de un sistema, dicho sistema puede ser un conjunto de semillas o quizás axiomas de Zermello.

El futuro de la filosofía de las matemáticas: Metafísica y Epistemología de las Matemáticas

El paradigma contemporáneo de la filosofía de las matemáticas es, por tanto, el estructuralismo. Esta perspectiva provee una imagen holística del estado de cosas ya que nos da interacciones en dos direcciones: (1) en primer lugar, nos permite incorporar estructuras matemáticas a la realidad científica y (2) en segundo lugar, nos permite reconstruir las relaciones entre las ramas de las matemáticas mediante el desarrollo de un estudio de los procesos físicos. Este último caso es muy claro para la geometría clásica, pero también

para la topología e incluso para las matemáticas cuánticas contemporáneas. El hecho de la continuidad entre indagación científica y matemáticas levanta una consideración más: cualquier estructura, en cuanto tal, puede ser matemática. Aún más, cualquier elemento matemático es susceptible a ser instanciado y, por lo tanto, cada estructura matemática es potencialmente aplicable sin importar nuestra actual capacidad de reconocer su aplicación en nuestras teorías contemporáneas.

Al principio de este capítulo mencioné los problemas que distintos enfoques sobre las matemáticas reflejan al expresar las inteconexiones entre las ramas y disciplinas matemáticas. Ahora finalizo llamando la atención al concepto de estructura como un concepto común a cualquier rama matemática cuyo objeto de estudio necesita ser interpretado. Las estructuras, por lo tanto, pueden ser modeladas entre sí, esto significa que no hay un límite a los niveles de interacción que podemos usar para entender una estructura en términos de otra. El estructuralismo, en conclusión, no reconoce una clara línea entre matemáticas puras y aplicadas: el aspecto teórico de la teoría de conjuntos puede perfectamente ser continuo con la ciencia experimental o teórica a través del uso de estructuras comunes.

Referencias

- Benacerraf, Paul (1965): "What Numbers Could not be" *The Philosophical Review*, Vol. 74, No. 1 p. 48.
- Benacerraf, Paul (1973): "Mathematical Truth" *The Journal of Philosophy*, Vol. 70 N. 19, pp. 661-679
- Field, H. (1980), *Science Without Numbers*. Princeton: Princeton University Press.
- Godel, K. (1964), "What is Cantor's continuum problem", in P. Benacerraf and H. Putnam (eds.), *Philosophy of Mathematics*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, pp. 258-273.
- Hookway, Christopher (2010). "The Form of a Relation: Peirce and Mathematical Structuralism" in: Matthew E. Moore, *New Essays on Peirce's Mathematical Philosophy*. Pp.
- Shapiro, S. (1983) "Mathematics and Reality" in: *Philosophy of Science*, Vol 50, No. 4 (Dec, 1983) pp. 523-548.
- Shapiro, S. (2004): "Foundations of Mathematics: Metaphysics, Epistemology, Structure": *The Philosophical Quarterly*, Vol. 54, No. 214 (Jan., 2004), pp. 16-37
- Steiner, M. (1975), *Mathematical Knowledge*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

PLANEACIÓN ESTRATÉGICA: ¿ELEMENTO DE APOYO PARA LA TOMA DE DECISIONES EDUCATIVAS?

*Recibido: 27 noviembre 2017 * Aprobado: 7 marzo 2018*

DAVID MENDOZA GARCÍA Y RODOLFO CRUZ VADILLO

Secretaría de Educación de Veracruz y UPAEP

mgarciadavid@hotmail.com y rodolfo.cruz@upaep.mx

Resumen

El presente texto se centra en analizar los elementos que los docentes de una institución de educación media superior en el Estado de Veracruz, México, consideran para la toma de decisiones educativas al interior de la institución y del papel de la planeación estratégica en esos eventos. Este documento se desprende de una investigación más amplia que tuvo como propósito identificar cómo se da el proceso de generación de estrategias emergentes en la institución. El método utilizado en este trabajo fue desde el diseño del estudio de caso. Participó el colectivo de nueve docentes y un docente con funciones directivas. Se emplearon las técnicas: entrevista semiestructurada, observación y revisión documental. El énfasis del presente documento está en el análisis de las entrevistas, de lo que se encontró, que a pesar de contar con una metodología de planificación estratégica instaurada dentro de los Consejos Técnicos Escolares, el colectivo toma decisiones fundamentadas en sus creencias y representaciones con base en su experiencia, dejan de lado los elementos sistemáticos y organizados obtenidos desde el proceso planificador; tampoco se da un trabajo de forma colegiada. Otros hallazgos indicaron la falta de seguimiento de las estrategias diseñadas y de la evaluación de resultados.

Palabras clave: Bachillerato, estrategias, planeación, planeación estratégica, toma de decisiones.

Abstract

The present text focuses on analyzing the elements that teachers of a high school in the State of Veracruz, Mexico, consider for educational decision making within the institution and the role of strategic planning in those events. This document emerges from a broader investigation that aimed to identify how the process of generation of emerging strategies in the institution occurs. The method used in this work was the design of a case study. The group of nine teachers and a teacher with managerial functions participated. The techniques used were: semi-structured interview, observation and documentary review. The emphasis of this document is on the analysis of the interviews. The results showed that despite having a strategic planning methodology established within the School Technical Councils, the group makes decisions based on their beliefs and representations based on their experience, they leave aside the systematic and organized elements obtained from the planning process; neither is a job done in a collegiate way. Other findings indicated the lack of follow-up of the designed strategies and the evaluation of results.

Key words: Keywords: High school, strategies, planning, strategic planning, decision making.

Introducción

La planeación es un elemento del proceso administrativo que tiene gran importancia para cualquier organización que aspire a ser exitosa mediante el logro de sus objetivos con el manejo eficiente de sus recursos. La planeación estratégica esencialmente se considera como un proceso (Bozeman y Addair, 2010) de tal forma que está constituida por etapas y elementos que interactúan de forma intencional o autónoma con repercusiones sobre la vida y quehacer de la organización.

Cualquiera que sea la organización y el rubro al que se dedique se ve influida por el ambiente, que a través de sus múltiples estímulos y variables internas y externas propicia o demanda acción por parte de la entidad a la que afecta. El ambiente propicia eventos emergentes, de tal forma que diseñar y atender de forma anticipada tantas estrategias como fueran posibles sería inalcanzable e impráctico, además, alejaría a la planeación de su función de servir como una herramienta que permita optimizar los recursos, y en el caso de una institución educativa la alejaría del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Hasta ahora existen diversos estudios realizados, por ejemplo, Mintzberg, Ahlstrand y Lampel (2003), Hambright y Diamantes (2004), Ruíz (2009), y Bozeman y Addair (2010) que han abordado cada vez más y de forma intensiva a la planeación, a la planeación estratégica y a la definición de estrategias formales, tanto en instituciones educativas como en el ámbito de los negocios, sin embargo, pocas investigaciones se pueden hallar que aborden el estudio de la formulación de estrategias emergentes y sobre todo, que den a conocer el papel que juega la planeación estratégica en la real toma de decisiones por parte de los colectivos docentes en los centros escolares.

Lo que se aborda en el presente documento se centra en analizar los elementos que los docentes toman en cuenta para la toma de decisiones educativas y para el proceso de generación de estrategias emergentes al interior del Telebachillerato Tlalixcoyan (Tebaev Tlalixcoyan), una institución de educación media superior en el Estado de Veracruz. La forma de lograr lo anterior se desprende de una investigación más amplia que persiguió identificar dos aspectos: 1. El esquema de planeación que se lleva a cabo en la institución y, 2. El proceso de generación de estrategias no planeadas, sus elementos, sus roles y su mecanismo de evaluación y seguimiento.

I. La planeación estratégica: elementos para una toma de decisiones

Aunque la planeación estratégica permite trazar las rutas generales que habrán de recorrerse para lograr llevar a la institución de un punto a otro no siempre es así, incluidas las instituciones educativas acontecen un sinnúmero de fenómenos que muchas veces requieren la toma de decisiones de forma rápida, pero también con sustento y fundamento. Frecuentemente el Tebaev Tlalixcoyan se ha enfrentado a eventos emergentes debido a esto, representó una institución propicia para realizar la presente investigación.

La planeación estratégica en los centro de Tebaev emana de los manuales de la Dirección General de Telebachillerato (DGTEBAEV) tal como el de Normatividad para el funcionamiento de los centros de estudio (DGTEBAEV), en ese marco se establecen lineamientos generales de la obligatoriedad de la aplicación y desarrollo de figuras de la planeación estratégica tales como la realización de reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), con los docentes, el directivo, representantes de los padres y de los alumnos, reuniones de padres de familia. Se expresa la necesidad de llevar a cabo procesos de planeación considerando a los diversos actores, el contexto y la rendición de cuentas.

En específico las reuniones de CTE son reuniones formales y previstas como elemento de la planeación formal que sirven para incluir proyectos emergentes que resultan del análisis y de los efectos de ambiente a lo largo del ciclo escolar, también buscan dar seguimiento y ejecutar acciones de evaluación a los proyectos iniciados. En el Tebaev Tlalixcoyan la información de las reuniones se asienta en el libro de actas.

Sin embargo, adicional a esos manuales por indicaciones de la DGTEBAEV alineadas con disposiciones de la autoridad educativa federal, de forma paralela se les ha exigido a las escuelas de Tebaev la elaboración de un documento denominado Plan de Mejora Continua (PLAMEC) que recoge la metodología de la planeación estratégica (normatividad, análisis de contexto, prioridades a atender, formulación de metas, definición de estrategias y de líneas de acción, indicadores, seguimiento y análisis de resultados) aplicada a los centros de estudio. Para su elaboración se ha dispuesto de un formato con los espacios de los componentes a requisitar y que debe ser entregado de forma anual por el docente con funciones directivas (coordinador)¹ al supervisor.

Bajo este orden de ideas el problema identificado gira en torno a que la cultura de la planificación que la autoridad educativa a nivel federal ha instaurado en los centros escolares poco ha permeado en las representaciones del colectivo docente, por ejemplo el Tebaev Tlalixcoyan carece de la planeación normativa, o también aunque hoy por hoy la planificación estratégica forma parte de las actividades designadas y llevadas a cabo en los CTE, cuando las contingencias de algunos eventos y procesos se presentan, se produce la emergencia de requerir una toma de decisiones en la que escasamente se

¹ El coordinador o coordinador de plantel es la figura directiva característica en el Tebaev que recae en un docente en cada centro de estudios, además de la gestión en muchos casos se encarga de la parte netamente administrativa e incluso de estar frente a grupo en una o más asignaturas. En el subsistema no existe la figura de dirección efectiva.

reconoce a la planificación estratégica previamente elaborada como un insumo capaz de coadyuvar o más bien, regir las rutas de acción frente a la situación emergente.

Es por ello que este trabajo intenta contestar a lo siguiente: ¿Cuáles son los elementos que el colectivo docente del Tebaev Tlalixcoyan toma en cuenta para tomar decisiones frente a problemáticas emergentes? ¿Cómo es el proceso de formulación de estrategias emergentes en la institución?

Este trabajo se justifica desde dos perspectivas. Desde la visión política, este documento puede hacer visible para los tomadores de decisiones las problemáticas y vicisitudes que acontecen al interior de algunas instituciones educativas en donde no ha bastado con la imposición de un tipo de metodología que trajera aparejada una visión técnica en torno a las funciones de la escuela, si no fuese acompañada de un elemento altamente formativo que permitiera la constitución de agentes educativos con visión amplia de las problemáticas y por ende las vías de acción para su solución.

Por otro lado, este trabajo puede coadyuvar desde un aspecto institucional, abonando a la cultura organizacional pues el análisis aquí realizado permite a los participantes del colectivo docente y directivo reflexionar sobre sus acciones a la hora de tomar decisiones, lo cual muchas veces puede ser poco evidente cuando dichos eventos se suscitan en el día a día.

II. Planificación estratégica, elementos para su comprensión conceptual

En una institución educativa se busca mediante el uso de la planeación, poder organizar las actividades que se desarrollarán durante un ciclo escolar. Tomando como base a la planeación normativa que consta de los objetivos máximos e ideales plasmados en la visión, la misión y los valores de la institución, este proceso representa la definición de objetivos generales de largo plazo y debe respaldarse en indicadores que permitan llevar el control y monitoreo para analizar de forma crítica y reflexiva los resultados.

La planeación se caracteriza por anticiparse sobre los objetivos a través de definir acciones concretas para lograrlos (Chiavenato, 1995), debe contemplar un conjunto de trazos que permitan tener una visión clara del punto al cual dirigirse, sin perder de vista que es un proceso deliberado que implica ser crítico y autorregularse para administrar las acciones concebidas. Planeación es encaminar los esfuerzos para lograr los objetivos que la escuela persigue (Ruiz, 2009).

En una institución educativa se busca, mediante el uso de la planeación, poder organizar las actividades que se desarrollarán durante un ciclo escolar, definir los resultados que se esperan y con esto lograr dar certidumbre, por otra parte, revestir de importancia a las

actividades planeadas y focalizar los recursos, los actores y los factores internos y externos que converjan en el fenómeno bajo análisis. En este sentido, como que como fin primero y último se incida en el aprendizaje de los estudiantes que integran su comunidad. La planeación debe ser contextualizada a cada institución con base en su realidad, sus características, necesidades y recursos disponibles.

Respecto a la planeación estratégica Druker citado por Roffe (2010) la concibe como “un proceso continuo de toma de decisiones en una manera sistemática y con el mejor conocimiento del futuro, organizar el esfuerzo necesario para llevar a cabo estas decisiones y comparar los resultados a través de una retroalimentación bien organizada” (p. 47).

Carr, Durant, y Downs, (2004) enuncian que “las decisiones estratégicas efectivas emergen de la interacción comunicativa entre miembros relevantes de la organización... los miembros relevantes en la organización son directivos y empleados” (p. 84). Esto es, en el caso de las instituciones educativas los maestros y no sólo los directivos, son pieza clave en la generación de estrategias debido a que ellos son los que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos.

Para Tsiakkiros y Pashiardis (2002) la planeación estratégica es un proceso que permite a las organizaciones lograr sus objetivos en un ambiente de retos con la mínima cantidad de recursos invertidos. Se le llama estratégica a la planeación debido a que implica la intención deliberada de abastecerse de información, recursos y decisiones ya que es un despliegue de los planes tácticos que permitan a la empresa alcanzar sus objetivos.

Tsiakkiros y Pashiardis (2002) consideran que el desempeño de las instituciones educativas es de interés de ellas mismas, de los padres de familia y la sociedad, es decir de todos los actores educativos, bajo esta consideración es que se deben tomar en cuenta sus puntos de vista y peticiones en la toma de decisiones durante las reuniones de CTE.

Así se tiene la contribución de la planeación estratégica a la organización escolar², su aporte para la institución está en responder a las necesidades de los estudiantes y a lo que se le exija por parte de las instituciones que defina el aparato gubernamental del cual dependen. A los padres por el fuerte vínculo familiar con sus hijos estudiantes, que para el nivel medio superior frecuentemente son menores de edad, pero incluso porque reciben aportaciones económicas a través de la sociedad de padres de familia que se deben destinar al manejo y sostén de las operaciones institucionales que impacten en la educación de los estudiantes y que finalmente impacte en la sociedad.

² Para Fuentes-Sordo (2015) “la organización escolar tiene su campo de estudio muy concreto en el estudio integral de la organización del proceso pedagógico en la institución educativa en sus diversas relaciones” (p. 3) y también dice que implica un proceso dinámico e inacabado a través del cual se relacionan los actores educativos en un contexto interno y externo, complejo y de múltiples variables en el que se debe poder cumplir con los objetivos que la escuela se plantea en respuesta a las exigencias de las instituciones y en fin último a la sociedad.

III. El colectivo docente y directivo frente a la toma de decisiones

Independientemente del rol, de docente o directivo, que tengan asignado los profesionales de la educación, se debe buscar que participen activamente en las decisiones y acciones de la organización para evitar que cada quien se desarrolle en su micromundo, donde sólo importa que cada individuo únicamente haga bien lo que le corresponde (Ruíz, 2009).

Para entender el rol de los maestros en la planeación estratégica y derivar su intervención en la generación de estrategias emergentes no basta con saber que deben participar en el proceso de planeación sino que es importante conocer la manera en que aprenden, y lo que los impulsa a cambiar sus prácticas. Esto cobra aún más sentido si se considera que las estrategias emergentes se encuentran dentro de lo que Mintzberg et al. (2003) definieron como la escuela de aprendizaje, en la cual la organización aprende, derivado de que los sujetos que la componen aprenden (Senge, 2004).

Para lograr que la planeación estratégica sea efectiva, el rol del directivo es determinante, ya que se considera que la máxima responsabilidad en el centro escolar recae en esta figura y debe ser quien dé unidad y coherencia a lo que se planea, aplica y evalúa. El directivo se debe encargar de crear el consenso con los demás actores educativos e impulsar el logro de los objetivos establecidos (Ramos, 2008). Resulta evidente que en el ejercicio del liderazgo compartido se requiere un alto grado de madurez entre los involucrados para que las intervenciones sean adecuadas, de ser así se logran beneficios tales como la aceptación de los acuerdos o los cambios eventuales y la identificación con las decisiones, de lo contrario pueden producirse efectos negativos como las luchas de poder o resistencias.

Se insiste nuevamente que el objetivo de las instituciones educativas no es desplegar el proceso administrativo, pero incluso el aprendizaje organizacional no tiene sentido si sólo se genera en los docentes, administradores y directivos, sino cuando se traduce en una mejor educación para cada generación que ingresa y egresa de las aulas, que habilite a los estudiantes para aprender por sí mismos, de forma contextualizada y significativa para que puedan intervenir de manera propositiva en la sociedad en congruencia con el paradigma de aprendizaje (Barr y Tag, 1995).

Además, hay que considerar que no basta con elaborar una planeación sino que se debe concientizar y transmitir la importancia de elaborarla y llevarla a cabo. En este marco, como ya se ha apuntado en líneas anteriores, se hace imperante rescatar las experiencias que se viven al interior de los colectivos en las instituciones, pues sin duda es necesario para construir conocimiento que coadyuve a la elaboración de políticas educativas e institucionales que guíen los procesos de toma de decisiones emergentes con miras a resultados concretos y basados en la sistematización de los datos que la planificación estratégica permite evidenciar.

IV. Método

La investigación se ha diseñado siguiendo el enfoque cualitativo por medio del estudio de caso. En el trabajo de Stake (1998) sobre el estudio de caso, expone que es una herramienta muy útil en la investigación cualitativa debido a que permite estudiar un fenómeno complejo con gran profundidad y sin que su objetivo sea la generalización de los resultados, sino entender ampliamente el caso estudiado, lo que permite poder trabajar con muestras pequeñas.

Barrio, González, Peral, Sánchez y Tarín (2009), destacan cuatro estrategias para realizar investigaciones en el área social: a) experimentación, b) encuesta, c) registro de archivos y d) entrevista. La investigación realizada en el Tebaev Tlalixcoyan da cuenta del registro de archivos y la entrevista, además incorpora la observación ya que de esas herramientas excluye a la experimentación puesto que la intervención que se pretendió realizar fue observar los eventos como ocurren de forma natural en el contexto y sin manipular las variables, pero sí apreciando las relaciones y cambios que ocurran en ellas (Grinnell, 1997 y Creswell, 1997, citados por Hernández et al. (2006) sin que esto implique realmente no contar con información explicativa o causal (Yin citado por Escudero et al., 2008).

El método elegido para la validación de datos fue la triangulación, respecto de ese método Stake (1998) lo considera como un instrumento que permite corroborar los datos obtenidos por diversas vías. En la investigación el análisis de la información se llevó mediante la identificación de categorías de los datos proporcionados por los actores entrevistados, las observaciones y de los documentos.

Se tuvo acceso a las actas de CTE y se analizaron las actas de reuniones de padres de familia de la escuela. El análisis de los documentos permitió obtener una perspectiva de un mayor lapso de tiempo de los planes, programas y proyectos, en términos de: el mecanismo de generación, los involucrados, el seguimiento y la evaluación.

La revisión documental incluyó el análisis del PLAMEC, este documento contempla el desarrollo de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas a las que se enfrenta el centro de estudios y finaliza con la presentación de planes de acción. El PLAMEC es elaborado anualmente por el coordinador de la escuela como parte de un requerimiento de la autoridad educativa.

Respecto a la herramienta para realizar la observación de las reuniones se empleó una guía de observación que incluía anotaciones sobre la dinámica de las reuniones de planeación de tipo imprevistas, celebradas por los docentes y el coordinador, y planificadas que podían incluir además las de CTE.

Después de haber sido elegida la institución y aceptada la realización de la investigación se invitó a participar a toda la plantilla docente, se entrevistaron a los diez docentes del

Tebaev Tlalixcoyan, se les asignó un número sucesivo del 1 al 10, se destaca que el docente 10 es el coordinador.

Para la obtención de la información a través de la técnica de entrevista el instrumento de apoyo fue un cuestionario semiestructurado con diez preguntas que indagaban sobre el proceso de planeación, el éxito de los proyectos y planes definidos. La guía de entrevista y de observación constó de las siguientes preguntas y elementos a observar:

1. Pedirles que describan el proceso de planeación de la institución, ¿cómo se lleva a cabo? ¿Quiénes participan? ¿Cómo se documenta?
2. Una vez que se conozca el proceso, profundizar en las estrategias de la institución: de las estrategias actuales de la institución (derivadas de un proceso formal). ¿Cómo se definieron? ¿Quién participó? ¿Qué seguimiento se les da?
3. De las estrategias definidas, la intención es conocer los programas y proyectos, así como recursos asignados (financieros, personal). Para ello la pregunta a realizar es: ¿Cómo se despliegan las estrategias? ¿Quién participa en el despliegue?
4. De los resultados obtenidos de los programas y proyectos (positivos, negativos, sin avance). ¿Qué sucede con los proyectos con resultados positivos? ¿Qué sucede con los proyectos con resultados negativos y con los que no se avanza?
5. De los proyectos no llevados a operación (pendientes, cancelados). ¿Razones por las que no son llevados a operación? ¿Qué sucede con los proyectos que no son llevados a operación?
6. Preguntar por los proyectos surgidos no de un proceso de planeación (posterior al proceso), es decir de los proyectos o acciones que surgen durante el período académico y que no fueron resultado del proceso de planeación: ¿Cuáles son los proyectos que conoce que no han surgido de un proceso de planeación formal? ¿Quiénes son los responsables y cuáles fueron los recursos asignados?
7. Para conocer la fuente de cada proyecto no planeado: ¿de dónde surge, cómo se propuso? ¿Quién los propuso?
8. Investigar proceso y factores que influenciaron a surgimiento de los proyectos.
9. Preguntar sobre los resultados obtenidos de los proyectos (proyectos que no surgieron de un proceso de planeación).
10. ¿Qué sucede con los proyectos emergentes (que surgieron durante el período académico y no de un proceso de planeación) en las sesiones de seguimiento y de planeación?

V. Resultados

En esta instancia se hace conveniente retomar y puntualizar que el presente documento ha girado el propósito de analizar la perspectiva de los docentes del Tebaev Tlalixcoyan sobre los elementos que consideran para la toma de decisiones educativas y del papel de la planeación estratégica en esos eventos.

Se hace la planeación pero sólo se entrega en papel, se guarda

Las reuniones de CTE son reuniones formales y previstas como elemento de la planeación formal que sirven para incluir proyectos emergentes que resultan del análisis y de los efectos de ambiente a lo largo del ciclo escolar, también tienen la característica de dar seguimiento y evaluación a los proyectos iniciados. Sin embargo, los docentes no perciben al CTE como herramienta de planeación, de análisis ni de evaluación, sino como un remedio negativo para atender las deficiencias o ausencia de la planeación formal, en ese sentido se puede destacar el siguiente comentario:

“Pero como no se hace la planeación se hace el consejo técnico, que ahorita tiene dos meses, por cierto, que no se ha llevado a cabo y eso perjudica también”. (Entrevista - Maestro 2).

También es común que en la institución, el escenario de origen sean las reuniones informales de actores educativos, en las que no se realiza tampoco un registro formal de la estrategia ni de los acuerdos. Las reuniones espontáneas de docentes son habituales de llevarse a cabo. En ellas se abordan eventos emergentes y cualquier situación que requiera ser atendida con premura, los acuerdos tomados en ellas no se registran formalmente, pero tienen validez para la estrategia tratada. Durante el trabajo de investigación se presenciaron cinco reuniones de este tipo.

Por otra parte, la evaluación de las propuestas no sigue un protocolo claramente definido y es desconocido por los docentes la manera en que se realiza la evaluación. El docente 9 al ser cuestionado sobre la existencia de una cultura de evaluación expuso:

“no, bueno al menos por mi parte no... me parece que se ha hecho en consejo técnico nada más. El tesorero informa lo que se ha hecho, por ejemplo, sabes que ya se hizo la división de los salones, es lo único”. (Entrevista – Maestro 9).

El maestro 10 (coordinador) fue cuestionado sobre cómo verifican en la escuela que el objetivo se haya logrado, cómo se evalúan los resultados, si él hace ese análisis, manifestó que no.

De las reuniones de CTE se observó que la evaluación de las estrategias no está sistematizada, solamente se comenta si se logró o no lo que se perseguía, en las actas de esas reuniones se registran los resultados. En el caso de las reuniones informales de los actores educativos no se realiza registro, sólo se discute de forma verbal.

Según Welsh, Nunez y Petrosko (2005), un elemento en la generación de estrategias formales es el modelo institucional de toma de decisiones de tipo autocrático o plural. En la institución investigada se distinguió que coexisten ambas manifestaciones del modelo puesto que gran parte de las decisiones y estrategias adoptadas son consensadas en algún momento y otras son tomadas por el directivo, sin consultar a los docentes.

Las estrategias emergentes, de hecho, son de las que más uso hacen los docentes y el directivo o los padres de familia, ya que en reuniones de tipo informal, de CTE o de padres de familia se insta para tomar decisiones y emprender acciones. En este marco, se apreció que las estrategias emergentes que se revisan en reuniones informales no tienen ningún registro, puesto que la verbalización entre los participantes predomina y su seguimiento no está sistematizado ni sigue alguna metodología de planeación. Tampoco se sigue una metodología clara y formal que considere el cálculo de indicadores que puedan servir en la etapa de retroalimentación al realizar la evaluación del resultado.

Como parte de la naturaleza de la organización, de las entrevistas se percibió que el Maestro 1, el Maestro 2, el Maestro 3, el Maestro 4 y el Maestro 9 se expresan sobre la ausencia de una planeación formal, por lo que, eso hace evidente no sólo la falta de interés y/o desconocimiento de esos docentes por participar en el proceso administrativo, aspecto que se establece como parte de las obligaciones de los docentes en el Manual de Organización de los Centros de Estudio (Tebaev, 2012), pero también, se exhiben las carencias de comunicación efectiva entre los miembros del grupo docente con el directivo, ya que a decir de él y de acuerdo con los documentos analizados en esta investigación sí se realiza el proceso de planeación premeditado.

La naturaleza intrínseca de la institución incluye: rasgos de sostenimiento, obtención de recursos, formulación de presupuesto, la subordinación a sindicatos y cultura organizacional de ser escuela pública. Es decir, que la institución en cuestión sea una escuela pública la limita a no abordar estrategias emergentes que impliquen recursos de partidas presupuestales de forma constante, esporádicamente obtiene donaciones, según expresó el directivo al ser entrevistado. También el poder de los sindicatos, la falta de autonomía, de presupuesto, los grupos de poder entre docentes y la mala comunicación puede llegar a limitar la implementación de estrategias de capacitación a docentes o directivo.

A continuación, se citan los puntos de vista de algunos docentes cuando fueron cuestionados sobre el proceso de planeación en su escuela.

“En cuestión administrativa, en opinión personal yo desconozco si el mismo coordinador tenga una planeación. Pero si él sabe exactamente y nos dijera, en este semestre va a haber tantos eventos, pero siento que ni ellos mismos saben, vamos sobre la marcha” (Entrevista - Maestro 1).

El maestro 2 manifestó: *“Aquí en la escuela se hacen las cosas porque bueno de alguna manera tienen que sacarse pero no veo yo una planeación real de lo que se va a hacer”.* Otro entrevistado dijo: *“...hablar propiamente de la planeación en la escuela, ahora sí que estamos en ceros, no se hace la planeación correspondiente” (Entrevista - Maestro 3).*

A través del CTE es que se debe generar el PLAMEC ya que este documento contempla el análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas a las que se enfrenta

el centro de estudios en su contexto interno y externo y contiene la propuesta de objetivos, metas y líneas de acción definidas en consenso por todos los actores educativos. Sin embargo, en la práctica no fue así, el documento era elaborado de forma solitaria por el coordinador solo por dar cumplimiento a la petición administrativa de la autoridad superior. En la institución la percepción de la mayoría de los docentes es que no existe una planeación, esto se deriva también de que no se les hace partícipe de su formulación y diseño a causa de que a decir del directivo, realiza el análisis FODA y la actividad de planeación de forma personal, aislada: *“normalmente tendríamos que trabajar todos los maestros en esa planeación pero ya por costumbre lo hago yo sólo con base a las tareas previas, no tiene mayor problema. Pero lo ideal sería que fuéramos todos los maestros y un servidor”* (Entrevista – Directivo).

A pesar de que existen documentos, metodología y eventos de planeación, en el imaginario de la mayoría de los docentes es que no existe ese proceso. Esto se refleja expresiones tales como: *“Pues yo creo que ni existe, ni por parte del director, ni por parte de nosotros porque si te das cuenta las cosas ni se comentan... la planeación como tal, cosa que incluyendo el director e incluyendo nosotros, que si hay un maestro en todo el Teba de Tlalixcoyan que planee es mucho, incluyéndome yo, que yo no planeo.”* (Entrevista - Maestro 9).

IV. Consideraciones finales

Se realizó un trabajo de aproximación al objeto de estudio mediante la revisión documental, la observación y entrevistas del directivo y docentes en la institución educativa. El resultado de la investigación reveló que en el Tebaev Tlalixcoyan se lleva a cabo el proceso de planeación estratégica, sin embargo, la falta de conocimiento y de involucramiento en torno al tema, genera confusión entre los docentes y el directivo respecto a los mecanismos, metodologías, formas y procedimientos que tienen que adoptar.

Bajo el contexto previamente caracterizado, el Tebaev Tlalixcoyan usualmente se ve afectado por los factores ambientales. La escuela no posee una planeación normativa como una alta aspiración que trace el camino a mediano o largo plazo y se observó el desapego de dar seguimiento de forma sistemática a la planeación, que contrario a la normatividad es definida unilateralmente por el directivo.

La planeación estratégica plasmada en el PLAMEC se realiza por el coordinador como simple trámite administrativo que debe entregar en la supervisión y a su vez enviada a la Dirección General, el documento se archiva en la escuela sin socializarse ni consultarse. Se ha generalizado entre los docentes la percepción de la falta de una planeación, eso propicia que muchos de los objetivos que atiende la escuela se aborden mediante estrategias emergentes, sin seguir una metodología y dejando a un lado el proceso implantado por la autoridad educativa, tampoco se evalúa más allá del cumplimiento o no

de las acciones a emprender y de los objetivos que alcanzar. Las reuniones de CTE y las estrategias emergentes están mayormente enfocadas a atender necesidades materiales, no se enfatiza el proceso de aprendizaje y enseñanza.

El resultado de la estrategia generalmente se limita a ser evaluado como positivo o negativo en términos de haberse logrado o no el objetivo sin un mayor análisis de los factores determinantes y sin establecer indicadores auxiliares que permitan el aprendizaje organizacional por medio de la reflexión.

Referencias

- Barr, R. y Tagg, J. (1995). De la enseñanza al aprendizaje, un nuevo paradigma para la educación de pregrado. *Change*, 27 (6), 1-18.
- Barrio, C. I., González, J. J., Peral, S. P., Sánchez, M. I. y Tarín, L. E. (2009). El estudio de casos. Universidad autónoma de Madrid. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf.
- Bozeman, W. y Addair, J. (2010). Strategic planning for educational excellence. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 85 (1), p. 10. Recuperado de http://www.acteonline.org/uploadedFiles/Publications_and_E-Media/files/files-techniques-2010/Leadership_Matters.pdf
- Carr, A., Durant, R. y Downs, A. (2004). Emergent strategy development, abduction, and pragmatism: New lessons for corporations. *IOS Press*, 23, 79-91. Recuperado de <http://www.deepdyve.com/lp/ios-press/emergent-strategy-development-abduction-and-pragmatism-new-lessons-for-z8mt3aCvv9>
- Chiavenato, I. (1995). *Introducción a la teoría general de la administración*. (4a edición) Bogotá: Mc Graw Hill.
- Fuentes-Sordo, O. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *VARONA*, (61), 1-12.
- Hambright, G. y Diamantes, T. (2004). An analysis of prevailing K-12 educational strategic planning models. *ProQuest Education Journals*, 125 (1) Recuperado de <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/education/docview/213905661/fulltextPDF/13A3491B1072DB5FE5/1?accountid=11643>
- Kotter, J. P. y Schlesinger, L. A. (2008). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*. recuperado de la Red el 12 de febrero de 2012 de <http://hbr.org/2008/07/choosing-strategies-for-change/ar/1> asad.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. y Lampel, J. (2003). *Safari a la Estrategia*. (1ª edición). España. Granica.
- Ramos, A. (2008). Cómo llegan a la definición de la estrategia las empresas localizadas en el Valle de Aburrá. *EIA*, 9. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=149216913001>
- Roffe S. N. F. (2010). *Modelo de Planeación para la educación del Siglo XXI. Recursos y Competencias*. México. Plaza y Valdés.
- Ruiz C. M. I. (2009) *Sistemas de Planeación para Instituciones Educativas*. México. Trillas.

- Senge, P. (2004). *La quinta disciplina*. México. Granica.
- Spee, A. P. y Jarzabkowski P. (2011). Strategic planning as communicative process. *Organization Studies*. 32. 1217
- Tebaev. (2012). *Manual de organización del centro escolar*. Manual. Xalapa. Autor. Recuperado de http://www.telebachilleratozonaveracruz.com/manual_organizacion.pdf
- Tsiakkiros, A. y Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: The case of Cyprus. *ProQuest Education Journals*, 16 (1). Recuperado de <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/education/docview/229192487/fulltextPDF/13A3493A4441B289553/1?accountid=11643>
- Welsh, J. F., Nunez, W. J., Petrosko, J. (2005). Faculty and administrative support for strategic planning: a comparison of two- and four-year institutions. *Community College Review*. 32 (4). Recuperado de <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/213206820/fulltextPDF/13A34B23C683D781210/1?accountid=11643>

SER PLENAMENTE PERSONA EN EL SIGLO XXI

Recibido: 6 marzo 2017 *Aprobado: 7 marzo 2018

SILVIA AMALÍN KURI CASCO

UPAEP

silvia.kuri@upaep.mx

Resumen

¿Es posible decir que un ser humano no es una persona? La respuesta inmediata sería que no es posible: las características de la persona no existen porque las conocemos, son parte de nosotros mismos, por un principio biogenético intransferible de la raza humana. Sin embargo, la persona debe cultivar esas características propias de su personal esencia humana inserta en el cosmos, como lo presenta Morín.

Por lo tanto, el presente documento muestra un análisis basado en las características de la persona de acuerdo a la visión humanista de Morin (1999) y Lonergan (1993), con el objetivo de evitar la enajenación político-económica-social-cultural en la que puede estar involucrada la sociedad actual. Asimismo, presenta la idea de que la educación ha sido y es un factor decisivo en su desarrollo; así como la posibilidad de establecer una ética planetaria (Morin, 1999), para el manejo de la libertad humana; una autonomía que puede transformarse de un para sí del sujeto a un para todos: abrirse a los demás sin dejar de ser para sí, como lo menciona López-Calva (2004).

Al final del documento, se pretende que el lector pueda inferir y encontrar, por medio de preguntas y comentarios, algunas soluciones a la situación particular en la que vive, para fortalecer su compromiso, responsabilidad y acción en la búsqueda de ser plenamente persona.

Palabras clave: desarrollo humano, educación integral, persona.

Abstract

Is it possible to say that a human being is not a person? The characteristics of the person does not exist because we know them, are part of ourselves by a non-transferable genetic bio-principle of the human race. However, the person must cultivate those characteristics of your personal human essence inserted into the cosmos, as presents López Calva, M. (2016)

This document shows an analysis of the characteristics of the person according to the humanist vision of Morin and Lonergan, focusing on the exaltation of these features to prevent the alienation political-economic-social-cultural in the who can develop the society today, presents the idea that education has been and is a decisive factor in its development. As well as the possibility of establishing a planetary ethics, also proposed by Morin for the management of human freedom, an autonomy that can be transformed from a "him-self" from the subject to a "for all", to open up to the other without ceasing to be. (Lopez Calva, M. 2009a. P. 337).

At the end of the document it is intended that the reader can find, by means of questions and comments, some reflections to the particular situation in which you can find the society today by the problems that live.

Keywords: Human development, integral education, person.

Introducción

A partir de las guerras, la violencia, la pobreza y otros eventos similares que se viven en el mundo actual es necesario preguntarse ¿es posible decir que un ser humano no es persona? Me parece que no, aunque hay personas que se comportan como si no lo fueran y esto es un hecho. El término ha sido analizado de muy diversas formas y en diferentes ámbitos, como el filosófico, sociológico, pedagógico, psicológico, político, económico, etc. Y, sin embargo, seguimos y seguiremos haciéndonos preguntas como esta, y con mucho más énfasis en el ámbito educativo, pues su objetivo es contribuir en la formación de personas desde esta profunda concepción.

Se puede decir que nos encontramos en una época en la que vivimos una situación social en la que lamentablemente se ha cosificado al hombre y se le puede ver como un objeto y no como una persona. Algunos autores lo definen como un animal racional, porque el mismo hombre se esfuerza en ser más animal que racional y esto sin afán despreciativo hacia los singularísimos animales. El hombre cae en acciones que ni siquiera los animales, por instinto, realizarían.

Desde el enfoque en la persona

Ser hombre es algo que, si lo realizamos,
lo realizamos sólo precariamente.
Lonergan (1993)

Según Amor-Villalpando y Sánchez-Granados (2004), en el cristianismo se le definió a la persona como el objeto de amor por parte de Dios y está hecho a imagen suya, como una sustancia individual de naturaleza racional; y mencionan que cuando la filosofía intenta definir a la persona, llega pronto a una paradoja, al afirmar que la persona no se deja definir por entero. Esto también porque cada ciencia aportaba algo diferente al concepto.

Desde un diálogo filosófico, Amor-Villalpando y Sánchez-Granados (2004) argumentan que la persona es un ser que tiene un cuerpo bioquímico, molecular, hereditario correspondiente a la especie; viene marcada por una sexualidad y es una realidad indivisible. Es un ser que se comunica por medio del habla y es capaz de darle un sentido a lo que dice, así como comprender lo que se le dice; es un ser que posee una conciencia reflexiva; es libre y autónomo y, derivado de ello, cada persona tiene algo de increíble, de misterio, unidimensional, sagrado e inviolable.

Con todo esto incorporado en su concepto, la persona no es cualquier objeto de la naturaleza, por el contrario, es muy importante y su estancia en el mundo y en la vida debería tener un sentido y una razón. Sin embargo, el hombre parece estar viviendo en un nivel de desesperanza muy intenso, porque pierde el sentido de su vida y sufre sin ningún propósito. De aquí que también se deba retomar lo que dice Lonergan (1993, citado en López-Calva, 2009a): somos precariamente hombres y vamos construyendo nuestra propia humanidad en trozos de historia personal y familiar, con la que intentemos darle sentido a nuestra vida desde muy diversos trampolines.

Algo que es imprescindible recordar es que somos personas tanto desde el ámbito biológico como desde el ámbito psico-social-cultural, por lo tanto, hay que cultivar cada una de estas partes de manera equilibrada para que no se dispare alguna de ellas y nos lleve a extremos que nos alejan de la humanización y la realización tan buscada en cualquier tiempo y espacio. Al respecto, Morín (2006, citado por López-Calva, 2009a) menciona que el ser humano es unidad en la diversidad, mezcla de identidades, individual, social, histórica, planetaria y futura, lo que apunta hacia el porvenir, para que, en ese delicado equilibrio, estos elementos lo ayuden no solo a sobrevivir, sino a vivir bien y, además, vivir conscientemente.

Y para esto, las ciencias habrán de contribuir, pero con mucho más énfasis la pedagogía, que ha pasado a lo largo de la historia por diferentes y muy diversos matices: transitando desde los hombres primitivos, pasando por los filósofos griegos, las visiones libertarias y personalistas, hasta la tecnología educativa y por un sinnúmero de acciones que tratan de integrar un propósito.

Sin embargo, la educación en el acelerado mundo en que vivimos, pareciera más transitar sin una visión fija o una meta de desarrollo establecida. Ahora se asemeja más a un slogan publicitario en el que, con el pretexto de que -al cliente lo que pida-, se presenta más como una mirada a los mejores escaparates del mundo vacío de la mercadotecnia, que al mundo de la formación y desarrollo humano. Por lo tanto, nuestra sociedad necesita sanarse desde el interior y rescatar el alma humana, pues es lo más trascendente que tiene.

Los actos sociales, culturales, económicos que afectan la paz mundial en la actualidad podrían hacernos perder la fe en la humanidad: los jóvenes en el transporte público se regodean por haber participado en los saqueos; madres de familia con sus pequeños en brazos, salen de las tiendas con artículos robados, como si todo esto fuera un premio; los medios de comunicación difunden un espectáculo lamentable, que parece haber salido de la peor pesadilla de algunas personas o de una guerra. El hombre se comporta peor que los animales: hace a un lado su consciencia, su deber y los valores primarios.

En estos actos, se muestra al gobierno como un sistema que dista mucho de la labor para la que fue creado y que, además, ha perdido toda credibilidad. Lamentable situación social en México. Pero si nos preguntamos ¿cuál puede ser una causa y al mismo tiempo una solución?, sin duda diría que es y ha sido siempre la educación, pero una verdadera -y con mayúscula- Educación, que implica hoy una formación integral, que nos ayude a retomar el rumbo hacia una civilización de la paz.

Morín (1999) y Lonergan (1993) han hecho un estudio exhaustivo de la naturaleza de la persona, por lo tanto, en ella se pueden incluir a todas las personas, incluso aquellas que realizan actos vandálicos. Desde este planteamiento, nos demuestran que estos sujetos, al contrario de lo que se piensa, tienen consciencia, quizá está adormilada en los excesos o en la escases -pero sí la tienen-. Así que es un buen momento para que la educación trabaje en el despertar de consciencias y forme verdaderos hombres y mujeres que demuestren su racionalidad, presencia personal, en pocas palabras, su humanidad.

La preocupación viene de un genuino interés en hacer algo para que la violencia de estos tiempos no nos lleve a la decadencia, sino que podamos, en este agitado mundo, hacer un alto y volvernos a los elementos más importantes de nosotros mismos. Y eso es ser plenamente personas, lejos de un individualismo malsano y acercándonos más al apoyo mutuo, a la cooperación, a la humanización: Necesitamos ser personas, desde la visión de Morin (1999, citado por López-Calva, 2009a): "que cultiven su racionalidad desde la visión de la complejidad, que se den cuenta que somos una auto-eco-ego-feno-organización, un sistema de sistemas, una polimáquina viviente, componente de una entidad llamada sociedad" (p. 268).

Por esto mismo, López-Calva (2009a) menciona que es necesario cultivar la "relación interna, con los millones de células propias, pero también externa, con los millones de

personas que conforman a la sociedad y a la cultura, siendo hombres cien por ciento biológicos, pero cien por ciento culturales también” (p. 273).

Es necesario que los seres humanos “asuman su realización desde el cultivo del arte, reconociendo su condición a la cultura, pero también su capacidad de trascenderla” (López-Calva, 2009a, p. 275); personas que reconozcan su racionalidad, afectividad y pulsión, coexistiendo en su mente y aportando lo mejor de cada una de ellas y que guiarán su destino, unas veces más racionalmente, pero otras veces respondiendo a su afectividad y su pulsión o en otras más, en una combinación que responde a la condición de la diversidad y la unidad humanas; un ser multi-identitario, con identidad individual, identidad social, identidad histórica, identidad planetaria, identidad futura.

En resumen, requerimos ser personas que integren alma, mente, corazón, cuerpo y vida, que no desprecien ningún nivel de consciencia, pero que además busquen crecer en ella; que valoren y cultiven los valores primarios, que no luchen por poder, sino por crecer y por ayudarse a sí mismos y también al prójimo; personas que sean plenamente personas y que lo sean intencionadamente, asumiendo todo lo que esto conlleva, con libertad y responsabilidad. Con racionalidad y con emoción, en suma, con un delicado equilibrio y que nos lleve a alcanzar el bien y la verdad para sí y para los demás, en todo momento.

Personas que sean capaces de ver en el otro a sí mismos y que precisamente por ello no deseen hacerle ningún mal, personas que vean en el otro a una persona en todo su potencial, no un objeto más de la naturaleza, sino otro plenamente hombre y que por ello mismo sea consciente de que merece lo que uno mismo.

Personas que sean capaces de buscar la paz y no pretender fundarla en la violencia, que sean capaces de evolucionar en su pensamiento y no solo de revolucionar -de guerras hemos ya vivido muchos años-, personas que intencionadamente busquen ser más, mejor y plenamente personas. Personas que busquen ser cada vez más personas. Personas que, si lo son, lo sean plenamente o al menos sean lo que busquen y que encuentren como medio a la educación.

Desde el enfoque en la educación

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo.

Benjamín Franklin

Por lo tanto, uno de los caminos más recomendables es justo ese involucramiento de la persona con su propia formación, como lo menciona Benjamín Franklin en el epígrafe. El cual nos hace reflexionar sobre la verdadera educación integral, esa que no se funda en repeticiones vacías que se olvidan al poco tiempo de escucharlas, ni en acciones que podemos recordar y que posiblemente no se aplicarán en la vida cotidiana. Nos referimos aquí a un aprendizaje real, que pueda evidenciar los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes, al ser significativo, permanente y aplicable a la resolución de problemas de cualquier tipo, nivel y ámbito.

De ahí, que no se busque cualquier educación, sino una basada en valores, que rescate a la persona con todas sus potencialidades y capacidades, una que no sólo se concentre en instruir, sino que pueda ver más allá de los contenidos y conocimientos; que vaya más de la formación de habilidades y de actitudes. Una educación que busque una formación en equilibrio que pueda extraer las más altas potencialidades de la persona humana.

Y es que, finalmente, la educación en valores no puede ser tratada como una receta de cocina, que garantice la obtención de ciertos resultados. Ni tampoco puede ser planteada de manera obligada y aprendida de memoria, como una fórmula química; tiene que estar basada en la autoformación y en la educación de la libertad; dos elementos que hoy se pierden en la vorágine de terminar programas, de cerrar ciclos académicos llevados a cabo con prisa, sin reflexión y sin interés en la verdadera formación integral. Al respecto, López Calva (2009c) cita que:

La propuesta de educación de la libertad, que trasciende la educación tradicional en valores, debe sustentarse en la visión de que la ética parte de un compromiso de religación del ser humano individual consigo mismo, con los otros seres humanos en una comunidad, con la sociedad en la que vive y con la especie humana ligada al destino del universo. De esta manera, más que enseñar valores determinados, lo que la educación moral debe hacer es promover el descubrimiento y la vivencia comprometida de este espíritu de religación interna que lleve a los educandos a buscar lo que los vincule con los demás, con la naturaleza, con su comunidad y sociedad, con la especie humana. (p. 4)

Por lo tanto, sería importante rescatar lo trascendente de la persona, lo que desde su racionalidad, pero también desde su afecto, sus valores, sus habilidades, destrezas y desde todo él, pueda replantear su humanidad, y entonces al re-conocer su propia identidad pueda identificar su trascendencia y encaminarse a su autorrealización.

Desde estos principios, la educación estaría basada en la reflexión crítica y por supuesto en principios de libertad, como se mencionaba anteriormente. En este sentido, el testimonio de los profesores y de todas las personas que rodean a la persona sería la clave para la aprehensión de los valores que se pretendan formar. A partir de esto, la familia también tomaría un papel preponderante como primera educadora, así que el compromiso no sería individual, sino que estaría basado en esta cooperación positiva que se

aprende desde los primeros pasos y primeras vivencias con hermanos, primos, tíos, padres, abuelos, amigos y vecinos. Ésa, que se aprende en juegos y convivencia.

Con enfoque en la práctica

Reflexionemos sobre los siguientes cuestionamientos: ¿Qué puedes rescatar, de tu propia vivencia, como rasgo más importante de tu ser como persona? ¿Qué hace falta desarrollar en la educación en México? ¿Qué podría evitarse o eliminarse en los sistemas educativos actuales, ya que no aporta a la formación de la persona?

El objetivo de este documento no es responder a las preguntas anteriores, sino sembrar en la mente del lector la idea que genere la reflexión, la crítica y la aportación personal que podría versar en el sentido de las siguientes frases de El principito (Saint Exúpery, 1943) y algunas aportaciones personales.

1. Lo esencial es invisible a los ojos. Lo más importante no lo podemos percibir con los sentidos, la enseñanza de los valores se complejiza y aquellos que se requieren para rescatar a la sociedad se tienen que <<vivir>> y no aprender de memoria para recitar en un examen.
2. Vivir en negatividad hace malgastar el tiempo. Vive positivamente cada día de la vida como si fuera el último, de manera que sea posible ser consciente de que la persona ha venido a este mundo para realizarse y ser feliz, el dolor no se podrá evitar, pero sufrir es solo una posición de lo que es posible hacer ante ello.
3. Los hombres -dijo el Principito- se meten en los rápidos, pero no saben dónde van ni lo que quieren, por esa razón es necesario que el hombre analice teleológicamente su vida para reconocer sus fines y encaminarse hacia ellos; es allí en donde la educación puede ser un medio.
4. Para lograr la autorrealización es necesaria la autogestión, es decir que la persona, por sí misma, esté convencida de lo que tiene y quiere hacer. Nadie va a obligar a otra persona a hacer algo, la acción viene del propio y genuino convencimiento.
5. Debí juzgarla por sus actos y no por sus palabras. Las palabras se pueden desvanecer, pero los actos y sus implicaciones permanecen y trascienden, por lo que cada acto de un profesor o de un estudiante pueden ser generadores de cambios significativos que nos ayuden a transformar la realidad en aquella que queremos y no en la que nos ha tocado vivir.
6. Es una locura odiar a todas las rosas sólo porque una te pinchó. Es decir, no es posible renunciar a todos tus sueños sólo porque uno de ellos no se cumplió.

Por lo que la invitación es a seguir luchando por alcanzar lo que te has propuesto. Nadie dice que será fácil, pero se puede lograr

Así pues, vale la pena luchar por una verdadera educación, que apoye el desarrollo integral de la persona, que lo lleve a recordarse como persona plena, que busquen la paz:

Porque la paz no es la simple ausencia de guerra o de violencia, porque la guerra o la violencia no son solamente físicas sino también psicológicas, sociales, culturales, incluso religiosas, es necesario que nuestro sistema educativo se ocupe eficazmente de la educación para la paz, es decir, de una educación que genere el compromiso activo por la erradicación de la violencia y la construcción de la paz. (López-Calva, 2009b, p. 133).

Asimismo, una educación basada en una ética planetaria (Morín, 2005) compartida por todos los miembros de la especie humana, que se comprometen con la construcción de la sociedad-mundo que está tratando de nacer en medio de la crisis actual y que de este modo nos permite estar conectados en una religación cósmica; También, una antropobio-ética que se oriente a defender la vida y los valores de la vida y, por lo tanto, una educación que nos invite a cultivar una auto-ética que desembocaría en una ética para el otro, es decir, una ética compleja, así como el ser humano es complejo.

Una ética planetaria que trascienda las fronteras nacionales y culturales, que se prolongue en el futuro de nuestros descendientes y nos lleve a la toma de consciencia de la tierra-patria, destino, origen y perdición (López-Calva, 2009b).

La paz que hoy necesita México y el mundo puede desprenderse de la consciencia de los hombres, de su ser como persona, de replantear su propio destino de la mano de una reflexión crítica basada en la libertad, educación en valores y con una correcta finalidad. Una ética planetaria en la que se sustente la búsqueda y el logro de ser plenamente personas.

Referencias

- Amor-Villalpando, A. y Sánchez-Granados, P. (2004, marzo-abril). Concepto de persona. *Revista Sanid Milit Mex*, 58(2). 88-91. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/sanmil/sm-2004/sm042g.pdf>
- De Saint Exúpery, A. (1943). *El principito*. Edit. EMECE.
- Loneran, B. (1993). *Filosofía de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- López-Calva, M. (2004) *Educación en la libertad, más allá de la educación en valores*. México: Trillas.
- López-Calva, M. (2009a). *Educación Humanista*. México: Editorial Gernika. 3 t.
- López-Calva, M. (2009b). *Educación para la paz*. Recuperado de <http://www.laprimeraepuebla.com/>
- López-Calva, M. (2009c). Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación. *Perfiles educativos*, 31(123). Recuperado de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2009/n123a2009/mx.peredu.2009.n123.p80-90.pdf>
- López-Calva, M. (2012). *El corazón de la educación y la educación del corazón. Algunas reflexiones éticas y poéticas sobre la relación educación y valores en la obra de Pablo Latapí*. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v34n135/v34n135a12.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

RETENCIÓN DE ALUMNOS EN EL TRÁNSITO DE SECUNDARIA A BACHILLERATO

*Recibido: 3 enero 2018 *Aprobado: 7 marzo 2018*

ZINTIA NAIBI MARTINEZ DURAN

UPAEP

zintia88@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como propósito presentar una propuesta de intervención educativa al interior de una escuela de carácter privado en el Estado de Puebla, dicha propuesta se enfoca a la deserción de estudiantes en el tránsito del nivel Secundaria a Bachillerato. La problemática central se ubica en la retención de estudiantes terminales de Secundaria para que continúen sus estudios de nivel medio superior dentro de la propia escuela. Implementar este plan de intervención permitió identificar puntos clave que influyen directamente en la problemática, además de encontrar alternativas de solución que responden a muchas de las demandas de nuestros estudiantes y que a su vez fueron de gran utilidad para transformar la realidad que se vive en la escuela.

Palabras clave: deserción escolar, práctica docente, trabajo en equipo, educación media superior.

Abstract

This research has de aim of showing a proposal for educational intervention into a private institution in Puebla Mexico, This proposal focuses on the students desertion . mainly when students finish junior high school and are able to move to high school . the central problem is located in the retention of students to continue their studies at the highschool level within the institution. When implementing this intervention plan allowed to identify key facts that directly influence the problem. Also it helped us to find alternative solutions that respond of our students requests and they also were very useful to transform the reality that is lived in my institution.

Keywords: school dropping out, teacher education and training, teamwork, high school.

Introducción

El presente artículo es resultado del reporte de investigación del proceso de obtención de grado de la Maestría en Pedagogía de la UPAEP, y está basado en el concepto de retención escolar en una escuela privada con ideología cristiana. En este sentido, se hace alusión al tema refiriéndose al hecho de mantener algo en un mismo lugar, sin embargo, hay quienes relacionan este significado con la idea de no hacer cambios de ninguna naturaleza, lo cual no es una definición que agote el concepto de retención en su totalidad. En esta medida, el enfoque de la presente investigación va dirigido a cambiar la concepción de gran parte del alumnado de la escuela que percibe la idea de retención escolar como un término muy estricto tal como se plantea en las primeras líneas, y transformar ese pensamiento en una acción que mantenga al alumno como parte integral de la escuela, como un elemento activo que se identifique no sólo con la filosofía institucional sino que a la par comprenda que el cambio de un nivel de Secundaria a uno de Bachillerato también implica cambios en los métodos de enseñanza.

Hablar de retención escolar en el tránsito de un nivel a otro dentro de una misma escuela resulta complejo, porque implica no sólo hablar de estrategias que ayuden a mantener la confianza e interés de los estudiantes en la escuela, sino también implica integrar aspectos tanto financieros como de gestión académica que en estrategias conjuntas vayan dirigidas a un mismo fin.

Por lo anterior, el presente trabajo establece un plan de intervención que se enfoca desde una perspectiva institucional a mejorar la oferta de un servicio que requiere ser más atractivo para el alumnado que egresa de Secundaria. Dicho plan fue diseñado a partir de un análisis profundo de la realidad cuyo resultado dio pie a estructurar actividades integradoras donde el actor principal fue el estudiante terminal de sección secundaria. Pese a que las condiciones en que se realizó el trabajo de investigación acción resultaron en ocasiones adversas, los resultados fueron muy favorables y servirán de base para que en un futuro se puedan cosechar buenos resultados con las generaciones que están por egresar.

Análisis de la situación educativa

Como parte de un proceso de reflexión y análisis sobre el trabajo académico e institucional que se vive en la escuela donde se labora y en la que se realiza la intervención, la investigadora se dio a la tarea de precisar una problemática que le gustaría transformar y sobre la que puedo trabajar directamente. La problemática consiste en que <<En la es-

cuela existe un bajo nivel de retención en el tránsito de Secundaria a Bachillerato, lo que dificulta la operación financiera y la gestión académica del mismo>>>.

La escuela privada con ideología cristiana a la que se hace referencia, imparte educación básica y media superior, ofrece su servicio a la sociedad poblana con esmero para favorecer y garantizar un ambiente educativo que promueva la formación integral de cada educando por medio de una sólida enseñanza académica y humana.

Por otra parte, la oferta educativa de la escuela, es bastante amplia, pues ofrece servicios educativos desde Preescolar hasta Bachillerato, con una matrícula aproximada de más de 700 alumnos, organizados por secciones a cargo de un coordinador en cada una de las mismas, con un director general para todo el plantel, quien se encarga de plantear las directrices y estrategias de la escuela en todas sus actividades. La escuela cuenta con la infraestructura necesaria para atenderlos, pues cuenta con áreas acondicionadas para cada grado escolar incluyendo centros de cómputo, auditorio, laboratorios de robótica, inglés y química, así como un salón de cantos y juegos, canchas de volibol, baloncesto, fútbol y fútbol rápido, junto con biblioteca, papelería, cafetería, enfermería, área administrativa, sala de juntas, de maestros, etc.

La sección bachillerato, que será la que se retomará para el presente trabajo de investigación cuenta con 17 docentes, con perfiles acordes a las materias que imparten, 11 de ellos compartidos con la sección secundaria. La estructura organizacional de la sección parte de un coordinador, un subcoordinador, tres tutores, docentes y alumnos.

Es justamente en este sentido donde nace inquietud por trabajar en la problemática acerca del tránsito de los estudiantes que egresan de Secundaria para ingresar a Bachillerato dentro la escuela, pues como docentes, se está en formación y capacitación continua, por lo que el acompañamiento para los estudiantes es fundamental desde que ingresan a preescolar y se tiene como meta mantenerlos hasta que definan un rumbo en sus vidas y sean capaces de servir a la comunidad en un ámbito profesional como lo es la universidad.

Sin embargo, muchos estudiantes pierden el interés por continuar en la escuela cuando egresan del nivel Secundaria, en la medida en que su adolescencia se ve afectada por diferentes factores como son: la dependencia al teléfono celular como medio de comunicación y entretenimiento, el internet, el uso inadecuado de las redes sociales, las modas, etc. lo que los vuelve vulnerables a tomar decisiones que impactan directamente en su proceso de escolarización y los lleva a generar prejuicios acerca de lo que podría ser el Bachillerato dentro la escuela con base en sus experiencias hasta Secundaria.

Es así como se pueden encuadrar las principales causas de la siguiente manera:

1. Para los egresados resulta más atractiva la oferta educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), porque es un medio de asegurar su ingreso a nivel superior.
2. La ideología cristiana en secundaria es muy rígida y los estudiantes se cansan con facilidad de ello.
3. La sección Secundaria no impulsa a sus alumnos a continuar en el Bachillerato.
4. Los estudiantes de secundaria tienden a pensar erróneamente que Bachillerato es solo una extensión de secundaria que se rige por el mismo proceso formativo.
5. La promoción de la sección de bachillerato entre los estudiantes de secundaria es escasa y poco interesante.
6. Los estudiantes son muy vulnerables a seguir modas y dejarse llevar por la información que encuentran en internet

Las causales mencionadas parten de una realidad de la que la investigadora es partícipe, y en donde al finalizar cada ciclo escolar es bastante evidente la deserción de estudiantes egresados de Secundaria y que como consecuencia de un sistema escolar poco atractivo para los adolescentes, abandonan la escuela por buscar opciones alternas como: BUAP, UPAEP, Instituto Oriente, por mencionar algunas, sin embargo, a la sección Bachillerato se le atribuye la principal causa de la falta de retención escolar, pues algunos estudiantes manifiestan durante el proceso de baja escolar, que la sección bachillerato no se muestra como una opción atractiva para continuar sus estudios en el nivel medio superior, considerando que algunos docentes son los mismos de Secundaria, pese a que se haga completa distinción en las dinámicas de clase para cada grado, adaptando siempre el quehacer docente a la edad de los estudiantes.

Como un punto de referencia que habrá que destacar para enfatizar el hecho de que la sección Bachillerato se ha esforzado por retener a los estudiantes, se encuentra que el 80% de nuestros egresados han ingresado al nivel superior a partir de la acreditación de un examen CENEVAL o bien que han obtenido alguna beca en instituciones de educación superior de prestigio, lo cual ha sido resultado del esfuerzo y dedicación de nosotros como docentes, que hemos contribuido a elevar el nivel académico de la sección.

Parte de la problemática radica en que a la sección Bachillerato no se le ha brindado la oportunidad de demostrar las verdaderas causales de la deserción escolar en el paso a Bachillerato, por lo que me di a la tarea de hacer un análisis más profundo que pueda ampliar el panorama de la situación a la que se enfrenta en la escuela para identificar los puntos más endebles sobre los que hay que trabajar. En este orden de ideas, es posible afirmar que la problemática se halla en una dimensión institucional, misma que se basó en la metodología de investigación-acción de Fierro, Fortoul y Rosas (2000), y se refiere al

organismo vivo que explica el hecho de que la escuela no sea solamente la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y una acción educativa en común.

Por lo anterior expuesto, se considera que es de suma importancia hallar soluciones inmediatas a la problemática planteada, pues en la medida que el tiempo corre, un ciclo más estará por concluir y será lamentable dejar ir a estudiantes talentosos cuyo sendero educativo podría truncarse a causa de una decisión mal fundamentada

Marco conceptual

Actualmente retención escolar y calidad educativa van de la mano en el sentido que el estudiante se queda en una escuela, donde él sienta que tiene esa calidad en el servicio que se le está prestando, y por lo tanto se sienta a gusto de estudiar en el ambiente que el mismo está decidiendo, aunque por otro lado, es muy fácil estereotipar y prejuiciar instituciones donde se llevan ya varios años de estudio, y no se comulga con la filosofía y forma de trabajar de dicha escuela, es aquí donde el alumno pierde el interés y entonces prefiere salir de ese ritmo y cambiar por algo que para ese momento a él le resulta una mejora, el tras fondo se resume a que sólo es un cambio para evitar la exigencia, disciplina o cualquier otro factor que le provoque algún tipo de molestia o desacuerdo con el sistema de estudio.

Weiss (2014, p. 32), señala que hay tres tipos de causas que influyen en la retención de estudiantes:

Personales, de tal modo que tanto padres de familia como alumnos ya no quieran continuar en la escuela por algún problema personal con la comunidad educativa o bien familiares. 2.- Financieros, la situación económica por la que actualmente atraviesa el país está afectando en todo sentido y está alcanzando los hogares de los alumnos, de tal suerte que deben dejar la escuela debido a que ya no pueden seguir cubriendo colegiaturas y/o cuotas. 3.- Docentes, en la escuela se presenta de manera esporádica, pero dentro de los posibles factores si se puede dar el caso, de que al repetir docentes en ambas secciones, los alumnos pueden llegar a tener una mala experiencia con los profesores, y por tanto no continuar en la escuela, si el profesor les vuelve a impartir una materia.

Por otro lado, un punto medular al hablar de retención escolar, son las operaciones financieras o de gestión financiera, al escuchar estos términos, lo primero que viene a nuestra memoria y de manera contable, es el efectivo, es justo aquí donde se debe balancear lo que entra con lo que sale, lo que se carga con lo que se abona. Ahora bien, ¿qué tiene

que ver con la retención? la sección Bachillerato debe tener cierta solvencia económica para poder mantener su plantilla docente, si la matrícula del Bachillerato es baja, la escuela se ve en la necesidad de recurrir a los fondos de otras secciones para poder cubrir económicamente a la sección, por ello es de suma importancia la retención y aumento de la matrícula de la misma, para que de esta manera pueda por si sola solventar sus gastos.

Dicho lo anterior, la gestión también involucra al financiamiento que es parte de la autonomía de una escuela y esto va de la mano con las decisiones que se tome para ello. Según Mejía (2010) "erogar por concepto de educación tiene carácter de gasto, pero la realidad es que se basa en una inversión con un impacto y recuperación a largo plazo" (p.16).

Así como en la parte docente se realizan evaluaciones y rendición de cuentas, en la parte financiera se realizan estos mismos procesos pero con peso en lo contable. Mejía (2010), complementa lo anterior basándose en que ese proceso, "arroja resultados relacionados con la oportunidad, magnitud, confianza y destino de los recursos, en otras palabras es la forma de financiar a la escuela de acuerdo a las necesidades de la misma" (p.16).

Por su parte Mejía (2010, p. 16) comenta, que "al realizar movimientos financieros en tiempos inapropiados, los recursos no se compensan con la magnitud del trabajo que implica la administración de los recursos" (p.16). Es de vital importancia mantener un control con respecto a la situación financiera, es por ello que la escuela cuenta con un departamento especializado en este tema.

La importancia de una buena gestión financiera en una escuela educativa según Nava (2009), "radica en identificar los aspectos económicos y financieros que muestran las condiciones en que opera la escuela con respecto al nivel de liquidez, solvencia, endeudamiento, eficiencia, rendimiento y rentabilidad, facilitando la toma de decisiones gerenciales, económica y financieras" (p.607).

Es por todos sabido, que llevar un control en los registros económicos y en el análisis de la situación financiera de la escuela, así como estar al día con las nuevas normas que surgen en cuestión del manejo de efectivo en el ámbito educativo, previene caer en posibles problemas de carácter fiscal.

Nava (2009, p. 609), explica que "es necesario estar a la vanguardia de las herramientas gerenciales que permiten analizar la actividad financiera, para conocer las condiciones en las que opera la escuela y como deben enfrentar el futuro para lograr una gestión financiera eficiente" (p. 609).

En cambio, cuando se habla de gestión educativa nos referimos a todos los programas y proyectos educativos que las instituciones llevan a cabo con el fin de brindarle una

mejor educación a los alumnos, para ponerlos en marcha se necesita la colaboración de docentes y directivos.

En este sentido Páez (2015), asumió que existen cuatro áreas de gestión:

- Gestión directiva, referida a la manera como el establecimiento educativo es orientado por el rector o director y su equipo de gestión, quienes organizan, desarrollan y evalúan el funcionamiento general de la escuela.
- Gestión académica, que señala cómo se enfocan las acciones del colegio para que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional (diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico).
- Gestión administrativa y financiera, que es el área que da soporte al trabajo institucional y apoya la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano y el apoyo financiero y contable.
- Gestión de la comunidad, encargada de las relaciones de la escuela con la comunidad, de la participación y la convivencia, la atención a grupos con necesidades especiales y la prevención de riesgos. (p.163)

La gestión educativa en una escuela debe girar en torno a una buena comunicación, que implique negociación, un liderazgo correcto y justo para poder resolver los problemas que se presenten en la sección o bien en la escuela según sea el caso.

Chacón (2014), piensa que “la gestión educativa es un sistema de saberes o competencias para la acción, un sistema de prácticas”(p.151). Gestión en nuestros días, lo traducimos al funcionamiento de una escuela educativa, que va ligado a conceptos como: toma de decisiones, coordinación, planeación, evaluaciones, docentes, reuniones con la comunidad educativa, y entre tantas otras acciones más que se llevan a cabo de manera diaria dentro de la institución educativa. Es de suma importancia que la gestión responda a las necesidades que se presentan durante el ciclo escolar en la escuela, así mismo quienes gestionan deben ser empáticos, objetivos, receptivos pero sobre todo competentes, para lograr un diálogo correcto y adecuado.

A su vez, la gestión educativa en ocasiones se torna un poco difícil, debido a que su componente principal no es todo lo que conlleva en sí la gestión misma, sino más bien, se centra en el diálogo, al no tener una buena correlación en ese sentido o al no tener claras las necesidades que se requieren, los resultados se pueden detener o verse afectados, ocasionando una mala gestión.

Cabe señalar que los involucrados en la gestión, deben de estar conscientes de las necesidades de la escuela, así mismo les corresponden estar abiertos al diálogo de manera

imparcial y ética, manejar muy bien los lenguajes relacionados con los temas a tratar, no basta sólo con tener ganas de cambiar alguna situación, o planearla correctamente, se trata de tomar decisiones que beneficien a la comunidad educativa en todos los sentidos, es por eso que en varias instituciones educativas se forma un consejo directivo, de tal forma que las decisiones se tomen en consenso.

Metodología

Para atender mejor el problema que se presenta en la escuela propuesta, la investigadora se dio a la tarea de aplicar algunos instrumentos a profesores y alumnos de los niveles correspondientes a Secundaria y Bachillerato, con el fin de recabar información a beneficio de la sección y sobre todo que ayude a ampliar el panorama de la situación existente en la escuela sobre la retención en el tránsito de alumnos de Secundaria a Bachillerato, cabe señalar que todo lo anterior siempre a beneficio de los estudiantes, porque ellos son el centro de la misión educativa.

Para completar este análisis, dentro de los instrumentos aplicados que a continuación se describen, se encuentran las encuestas on line a alumnos de Secundaria y entrevistas a profesores de ambas secciones, así como a algunos alumnos de Bachillerato que se quedaron en la sección. La finalidad de esta aplicación es mostrar la situación real por la que está pasando la escuela y en específico las dos secciones.

1. Encuesta *on line* a estudiantes terminales de la sección Secundaria

Objetivo: La presente encuesta tiene como finalidad recabar información importante en beneficio de la sección Bachillerato.

Instrucciones: Estimado estudiante, te pedimos contestes esta serie de preguntas amplia y sinceramente, con la confianza y seguridad de que la información es confidencial.

1. ¿Cuántos años llevas formando parte de la Escuela? (Años).

11 años	9 años	6 años	3 años	1 año
---------	--------	--------	--------	-------

2. ¿Te gusta ser parte de la Escuela?

Nada Probable

Muy Probable

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Califica la calidad general de los servicios ofrecidos en la escuela.

Excelente	Muy buena	Buena	Regular	Pobre
-----------	-----------	-------	---------	-------

4. Califica nuestro nivel de comprensión a tus necesidades.

Excelente	Muy buena	Buena	Regular	Pobre
-----------	-----------	-------	---------	-------

5. ¿Qué tan clara ha sido nuestra comunicación contigo?

Extremadamente claras	Muy buena	Buena	Regular	Pobre
--------------------------	-----------	-------	---------	-------

6. Califica el valor de los servicios ofrecidos para ti por la Escuela.

Excelente valor	Muy buen valor	Buen valor	Valor regular	Valor pobre
-----------------	----------------	------------	---------------	-------------

7. En general, ¿qué tan informado(a) estás sobre los servicios que ofrece la sección Bachillerato?

Extremadamente informado	Muy informado	Moderadamente informado	Poco informado	Nada informado
-----------------------------	------------------	----------------------------	-------------------	-------------------

8. ¿Cuáles son las probabilidades de que continúes con nosotros en la sección Bachillerato?

Extremadamente probable	Muy probable	Un poco probable	Ligeramente probable	Nada probable
----------------------------	-----------------	---------------------	-------------------------	------------------

9. ¿Cuáles son las probabilidades de que nos recomiendes con otras personas?

Nada Probable

Muy Probable

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

10. ¿Qué tanto te interesa recibir información adicional sobre la sección Bachillerato?

Extremadamente interesado (a)	Muy interesado (a)	Moderadamente interesado (a)	Poco interesado (a)	Nada interesado (a)
----------------------------------	-----------------------	---------------------------------	------------------------	------------------------

Mail: _____

11. En general, ¿qué tanto conoces los logros obtenidos por la sección Bachillerato?

Muy conocidos	Bastante conocidos	Algo conocidos	Poco conocidos	Los desconozco
---------------	--------------------	----------------	----------------	----------------

12. En general, ¿cuál es la probabilidad de que cambies el servicio de la sección Bachillerato por el servicio de otra escuela?

Extremadamente probable	Muy probable	Un poco probable	Ligeramente probable	Nada probable
-------------------------	--------------	------------------	----------------------	---------------

¿Cuál?

13. ¿Tu experiencia en la sección secundaria influye para elegir la sección Bachillerato?

Demasiada influencia	Mucha influencia	Suficiente influencia	Poca influencia	Nada de influencia
----------------------	------------------	-----------------------	-----------------	--------------------

14. ¿Qué tanto influye tu experiencia en la sección Secundaria al decidirte por una escuela del nivel medio superior?

Demasiada influencia	Mucha influencia	Suficiente influencia	Poca influencia	Nada de influencia
----------------------	------------------	-----------------------	-----------------	--------------------

15. ¿Qué tanto influye tu experiencia en la sección Secundaria para decidir irte de la escuela?

Demasiada influencia	Mucha influencia	Suficiente influencia	Poca influencia	Nada de influencia
----------------------	------------------	-----------------------	-----------------	--------------------

2. Entrevista a estudiantes

Objetivo: La presente entrevista tiene como finalidad recabar información importante en beneficio de la sección Bachillerato.

Instrucciones: Estimado alumno, te pedimos contestes esta serie de preguntas amplia y sinceramente, con la confianza y seguridad de que la información es confidencial.

1. ¿Qué te gustaría que te ofreciera la sección Bachillerato?
2. ¿Con qué profesor(a) de tu sección te llevas mejor?
3. ¿Cuál es tu opinión, sobre que algunos maestros de sección Secundaria también impartan clase en la sección Bachillerato?
4. ¿Conoces las dinámicas de clase que imparten tus maestros de la sección secundaria en la sección Bachillerato?
5. ¿Cuál es tu opinión, de la sección Bachillerato?

3. Entrevista a profesores

Objetivo: La presente entrevista tiene como finalidad recabar información importante en beneficio de la sección Bachillerato.

Instrucciones: Estimado profesor, te pedimos contestes esta serie de preguntas amplia y sinceramente, con la confianza y seguridad de que la información es confidencial.

1. ¿Cuánto tiempo llevas formando parte de la Escuela? (Años, Meses).
2. ¿Cómo calificas el ambiente laboral en la sección Bachillerato?
3. ¿Qué tan informado(a) estás sobre los servicios que ofrece la sección Bachillerato?
4. ¿Qué tanto conoces los logros obtenidos por la sección Bachillerato?
5. ¿Qué te gustaría que le ofreciera la sección Bachillerato a los estudiantes terminales de la sección Secundaria?
6. ¿Cuál es tu opinión, sobre que algunos maestros de sección Secundaria también impartan clase en la sección Bachillerato?
7. ¿Conoces las dinámicas de clase que imparten los maestros de la sección Secundaria en la secciónB?
8. ¿Cuál es tu opinión, de la sección Bachillerato?
9. ¿Por qué crees que los alumnos de Secundaria no continúan su formación en el Bachillerato de la escuela?
10. ¿Cuáles son los comentarios de los alumnos terminales de Secundaria con respecto al Bachillerato?

4. Segunda encuesta on line a estudiantes terminales de la sección Secundaria

Objetivo: La presente encuesta tiene como finalidad recabar información importante en beneficio de la sección Bachillerato.

Instrucciones: Estimado estudiante, te pedimos contestes esta serie de preguntas amplia y sinceramente, con la confianza y seguridad de que la información es confidencial.

1. En general, ¿qué tan informado(a) estás sobre los servicios que ofrece la sección Bachillerato?

Extremadamente informado	Muy informado	Moderadamente informado	Poco informado	Nada informado
--------------------------	---------------	-------------------------	----------------	----------------

2. ¿Cuáles son las probabilidades de que continúes con nosotros en la sección Bachillerato?

Extremadamente probable	Muy probable	Un poco probable	Ligeramente probable	Nada probable
-------------------------	--------------	------------------	----------------------	---------------

3. En general, ¿cuál es la probabilidad de que cambies el servicio de la sección Bachillerato por el servicio de otra escuela?

Extremadamente probable	Bastante probable	Algo probable	Poco probable	Nada probable
-------------------------	-------------------	---------------	---------------	---------------

¿Cuál? _____

4. ¿Tu experiencia en la sección Secundaria influye para elegir la sección Bachillerato?

Demasiada influencia	Mucha influencia	Suficiente influencia	Poca influencia	Nada de influencia
----------------------	------------------	-----------------------	-----------------	--------------------

5. ¿Qué tanto influye tu experiencia en la sección Secundaria para decidir irte de la escuela?

Demasiada influencia	Mucha influencia	Suficiente influencia	Poca influencia	Nada de influencia
----------------------	------------------	-----------------------	-----------------	--------------------

Con los instrumentos aplicados, datos e información recabada se logra llegar a formular una conclusión de la situación educativa por la que están pasando las secciones. Los resultados del primer instrumento, encuestas on line quedan de la siguiente manera:

1. Se aplicaron encuestas a los dos grupos de tercero de secundaria, con una población entre ambos de 80 estudiantes.
2. Aproximadamente el 30% de los alumnos terminales de secundaria, llevan formando parte de la escuela entre 3 y 9 años.
3. A la mayoría de los alumnos terminales les gusta ser parte de la escuela.
4. Uno de los focos rojos arrojados en esta encuesta es, que los estudiantes están

completamente desinformados acerca de los servicios que ofrece el Bachillerato.

5. Partiendo del punto anterior, las posibilidades de que los estudiantes terminales continúen en Bachillerato son casi nulas.

6. Sin embargo, se encuentran abiertos a recibir información sobre la sección Bachillerato.

7. Otro foco rojo arrojado en la encuesta, hace referencia a que los estudiantes no conocen los logros obtenidos en la sección Bachillerato.

8. De la mano del punto anterior, se deriva el hecho de que los alumnos opten por otros servicios de educación media superior.

9. Las experiencias vividas en la sección Secundaria, influyen en las decisiones que toman los alumnos en el momento en que se deciden por una escuela del nivel medio superior, específicamente en nuestro caso, el nivel de influencia se encuentra en niveles altos.

Entrevista, es el segundo instrumento aplicado a profesores de ambas secciones y a alumnos de Bachillerato, esto con la finalidad de obtener información un poco más profunda que nos revele datos que podamos mejorar y en su defecto cambiar, reiterando que todo esfuerzo es en pro de nuestros alumnos y sobre todo en lograr que los terminales de Secundaria nos vean como una opción para continuar sus estudios.

Se realizaron 12 entrevistas grabadas, seis a profesores que imparten clases en ambas secciones, y que tienen una permanencia en el colegio que oscila entre los siete y doce años, sólo una maestra lleva un poco más de tres años en la escuela. Con relación a los estudiantes, las entrevistas se realizaron a seis de ellos, que corresponden a estudiantes de los tres grados de Bachillerato que continuaron su formación académica con la sección.

Es de reconocer que al aplicar encuestas en línea, el alumno se siente más cómodo y relajado, se toma su tiempo para reflexionar, analizar cada pregunta y así responder de manera precisa, con este instrumento pude conocer su opinión y las tendencias que al iniciar este ejercicio se ignoraban. Con respecto a las entrevistas, la finalidad era indagar de manera más profunda la problemática que está mermando la retención de alumnos terminales. Sólo profesores y estudiantes que están relacionados con las dos secciones, podían ampliar el panorama real que se está viviendo en la escuela.

Al recabar los resultados de la aplicación de los instrumentos, se confirmó que una de las causas por la que los estudiantes no se quedaban en Bachillerato, era precisamente por la formación rígida, cuadrada y estricta. A su vez se amplió el concepto de que a secundaria lo único que le interesa es que sus alumnos terminen en la sección, más no que se queden en la escuela. Otro punto es el hecho de que los alumnos tengan la firme convicción de que bachillerato es sólo una extensión de Secundaria y que por lo tanto todo el proceso formativo es igual. También es un hecho su inclinación a Preparatorias BUAP para asegurar un lugar en el nivel superior.

Así mismo, surgieron nuevos puntos como es, que los alumnos llevan varios años con una formación conservadora y muy a pesar de que les gusta estar en la escuela, no quieren continuar en esa línea de formación por los excesos en lo conservador. Un punto que alarma es la completa desinformación de los estudiantes terminales con respecto a los servicios y logros con los que cuenta el Bachillerato, a pesar de que tienen muy claro no continuar por dicha razón, según sus encuestas se mostraron abiertos a escuchar propuestas. La estadística también arroja que las experiencias vividas en secundaria influyen en las decisiones de los alumnos terminales al momento de buscar opciones, en ese sentido surgieron 2 instituciones más que no teníamos contempladas en la sección.

Dentro de los descubrimientos derivados de la observación en las entrevistas, se pudo encontrar que los profesores están conscientes de que se brindan pláticas para dar a conocer el bachillerato, sin embargo, esto no es suficiente y hace falta mucha más promoción en las diversas plataformas del colegio. Fue bastante enriquecedor saber lo que los profesores opinan acerca de los puntos que se les puedan ofrecer a los estudiantes terminales de secundaria, son precisamente los docentes, los que están en contacto directo con los estudiantes del tercer año de Secundaria.

Un punto importante es, que los profesores tocaron desde sus experiencias la distinción de las clases entre ambas secciones, y los estudiantes de Bachillerato confirmaron dicha aseveración, ejemplificando claramente las clases de un mismo maestro, en distintas secciones.

Plan de intervención

El propósito fundamental de dicho plan es, contribuir con acciones basadas en las necesidades de la sección, mediante una serie de actividades mensuales, que sirvan para favorecer la retención escolar en el Bachillerato de la escuela a los estudiantes terminales de secundaria. A continuación, se describen las actividades que se efectuaron, con el fin de favorecer la retención del alumnado en fase terminal de Secundaria, en el Bachillerato de la escuela.

TABLA 1. ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL PLAN DE INTERVENCIÓN.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	PUESTA EN MARCHA
1. Día de muertos	Se invita a toda la comunidad educativa y principalmente a los alumnos terminales de secundaria a asistir a la representación teatral de día de muertos. Está es una de las actividades más fuertes y significativas de la sección, causando un gran impacto en los asistentes.	Primera semana de noviembre
2. Plática con alumnos	Se visita a los terceros años con la finalidad de dar a conocer algunos detalles del bachillerato basados en las encuestas aplicadas con anterioridad, así mismo al finalizar esta se aplicará una encuesta más.	Segunda semana de noviembre
3. Convivencia con alumnos de bachillerato y docentes.	En el área de bachillerato, se lleva a cabo una tarde de café, donde los alumnos de bachillerato y docentes no compartidos estarán sentados por equipos de tal manera que los alumnos de secundaria se vayan rotando entre las mesas, haciéndoles preguntas o consultando sus dudas sobre el bachillerato.	Segunda semana de diciembre
4. Pastorela	Se invita a toda la comunidad educativa y principalmente a los alumnos terminales de secundaria a asistir a la representación teatral de una pastorela. Esta es la segunda actividad más fuerte y significativa de la sección, ya que los alumnos de bachillerato muestran sus dotes histriónicos por segunda ocasión y llama la atención de los asistentes.	Tercera semana de diciembre
5. Semana de Clase muestra	Se invita a los alumnos de secundaria a asistir a las clases muestra de los profesores que imparten clase en el primer año de bachillerato.	Cuarta semana de enero
6. Recorrido y Souvenir	En esta actividad se les realiza a los alumnos un recorrido por las clases de los profesores no compartidos de segundo y tercer año de bachillerato, así mismo se les entregará un lapicero y una pulsera con # de promoción.	Segunda semana de febrero

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	PUESTA EN MARCHA
7. Plática informativa	Se reúnen los grupos terminales de secundaria en el auditorio para que conozcan la forma de trabajar de bachillerato.	Tercera semana de febrero
8-10. Conferencia de maestros	Los profesores realizan una pequeña exposición donde comentan su forma de trabajar en el bachillerato, así como la importancia de cursarlo en la escuela, a su vez aclaran las dudas que los alumnos tengan con respecto a sus materias.	Tercera semana de marzo.
Actividad diaria durante el ciclo escolar 2017-2018	Consiste en subir a la red social y página de la escuela actividades diarias desarrolladas por los alumnos de bachillerato.	Durante el ciclo escolar 2017-2018

Elaboración propia

Resultados

Al tomar en cuenta los resultados de la primera encuesta on line a estudiantes terminales de Secundaria y después de la implementación de las actividades correspondientes al plan de intervención, se realizó una segunda encuesta on line más corta y concisa, enfocada en verificar si el alumno ha cambiado su forma de concebir el Bachillerato y si pretende quedarse en la escuela.

Con base en el indicador para desarrollar este plan de intervención, que se centra en la retención de los estudiantes terminales de Secundaria en el Bachillerato de la escuela y con las actividades puestas en marcha para dar a conocer la sección Bachillerato, se han obtenido buenos resultados en cuanto al gusto de los alumnos por mantenerse en la escuela, así mismo han mostrado cierto interés en las actividades diarias de la sección y le están dando seguimiento a las publicadas en redes sociales y páginas oficiales de la escuela, de lo anterior, se puede concluir que:

TABLA 2. INDICADORES DE RETENCIÓN.

TIPO DE INDICADOR	INDICADOR	ENCUESTA 1 VALOR INICIAL (%)	ENCUESTA 2 VALOR FINAL (%)
Principal	RATSBI Retención de los Alumnos Terminales de Secundaria en el Bachillerato de la Escuela	5	10.9

TIPO DE INDICADOR	INDICADOR	ENCUESTA 1 VALOR INICIAL (%)	ENCUESTA 2 VALOR FINAL (%)
Secundario	GCASSOSB Grado de Conocimiento de los Alumnos de Secundaria sobre Servicios Ofertados en Sección Bachillerato	47.5	25.5
Secundario	IDEATS Índice de Deserción Escolar de Alumnos Terminales de Secundaria	48.8	40
Secundario	ISSSEBSTS Impacto del Servicio de Sección Secundaria en la Elección de Bachillerato de Alumnos Terminales de Secundaria	42.5	41.8
Secundario	PPDUSSNT Porcentaje de Promotores y Detractores de Usuarios del Servicio de Sección Secundaria en Nivel Terminal.	21.3	20

Elaboración propia

Los resultados han sido favorecedores para la sección, sin embargo, no podemos conformarnos con ello, hay que tomar en cuenta que la técnica de mystery shopper que nos permite observar el comportamiento del consumidor determinó que los números de los últimos tres ciclos escolares continúan bastante parejos hasta el día de hoy, de tal modo que, en el ciclo escolar 2015–2016 permanecieron en la escuela 13 alumnos, en el ciclo 2016–2017 continuaron 12 estudiantes y en el actual ciclo escolar se cuenta con 13 alumnos procedentes de la sección Secundaria de la escuela.

Con base en el resultado de las encuestas es muy probable que para el ciclo escolar 2018- 2019, le den continuidad a sus estudios de nivel medio superior de la escuela, 13 estudiantes, sin embargo la inquietud que mantienen los jóvenes al mantenerse informados y atentos a los pasos de la sección Bachillerato, puede proyectar una matrícula aún mayor.

Cabe destacar que el fin de este plan de intervención es retener a los estudiantes terminales de Secundaria, como sección, se seguirá firmes y comprometidos en la constante muestra de lo que puede lograr el Bachillerato de la escuela, dando continuidad a lo establecido de manera activa, participativa y cooperativa, y que dicho movimiento influya en la decisión final del alumno de Secundaria, brindándole un sentido de pertenencia hacia la sección, y que el resultado final sea satisfactorio y benéfico para el nivel Bachillerato

Conclusiones

En el marco de los resultados obtenidos, fue necesario en primera instancia identificar una problemática sobre la cual tuviera la oportunidad de intervenir, dicha problemática radica en la retención escolar y su impacto sobre la gestión escolar y sus finanzas. De esta manera pude concluir que a través de medidas bien planeadas es posible incrementar el nivel de retención de estudiantes terminales de sección Secundaria.

Para ello fue necesario realizar encuestas con los estudiantes terminales de Secundaria tanto para sondear en qué medida conocían el nivel Bachillerato como para saber de qué manera era posible trabajar con esos estudiantes y fortalecer la identidad institucional. Gran parte de los resultados en esta primera encuesta fueron bastante desalentadores, debido a que desconocían por completo el nivel, a pesar de ser de la misma escuela, así mismo surgieron otros puntos importantes que afectaban directamente la permanencia de los alumnos en el tránsito de un nivel al otro.

Para contrarrestar esos resultados, se puso en marcha una serie de actividades, con el propósito de favorecer la retención escolar en el Bachillerato a los estudiantes terminales de Secundaria, que dieron inicio con el manejo de información en redes sociales de la escuela y continuaron con actividades en las que se involucraban directamente y hacían partícipe al estudiante terminal; posteriormente, se aplicó una segunda encuesta, que arrojó un incremento en el gusto del estudiante por mantenerse en la escuela, pero se continuaba con bajos porcentajes en aspectos que van relacionados a la formación conservadora de la escuela.

Al día de hoy y con los resultados interpretados de 80 alumnos terminales que se tiene en la sección Secundaria, con seguridad se sabe que 13 de ellos se mantendrán en la fila de la escuela en el nivel medio superior, y pese a esto, se sabe que muchos de ellos se mantienen atentos y con gran inquietud siguiendo los pasos de la sección Bachillerato, y tengo la firme convicción que esa matrícula seguirá a la alza al cierre del ciclo escolar 2017-2018.

Referencias

- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la *complejidad*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Recuperado de: http://www.academia.edu/5418192/0-_Transformando_la_practica_docente_-_cecilia_fierro
- Mejía, F., y Olvera, A. (2010). *Gestión escolar: un asunto de mercado, de Estado o de sociedad*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27018883002.pdf>
- Nava, R. y Marbelis, A. (2009). *Análisis financiero: una herramienta clave para una gestión financiera eficiente*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/290/29012059009/>
- Páez, R. (2015). *Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar*. http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie67a09&titulo=Familia%20y%20escuela:%20una%20alianza%20necesaria%20en%20la%20gesti%F3n%20escolar
- Weiss E. (2014). *El Abandono Escolar en la Educación Media Superior*. Recuperado de: http://www.academia.edu/10035157/El_Abandono_Escolar_en_la_Educaci%C3%B3n_Media_Superior_M%C3%A9xico

**RESEÑA DE: REFLEXIONES SOBRE LA
DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.
TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA
DOCENTE UNIVERSITARIA:
APROXIMACIONES DESDE LA
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Juan Martín López Calva (coord.)

KARLA M. VILLASEÑOR PALMA

BUAP

villasenorkarla@gmail.com

Quiero comenzar agradeciendo de todo corazón al Dr. Juan Martín López Calva por haberme invitado no sólo a leer este libro sino también a presentarlo a todos ustedes el día de hoy. Saludo y agradezco también a Paulina Iturbide y a Mónica Monroy, autoras de este libro, producto del trabajo del Cuerpo Académico de Profesionalización Docente de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Presentar una obra no es cosa fácil. Por un lado, se corre el riesgo de hacer una lectura que se desvíe más de la cuenta de aquello que los autores o autoras querían en principio comunicar. Por otro lado, la obra puede resultar tan cautivadora que, al presentarla, uno acabe ofreciendo una retahíla de cualidades que despierte la suspicacia de la audiencia y confunda la presentación con un vacuo ejercicio de barbería intelectual. La presentación de un libro siempre implica vérselas con el horizonte abierto de todas las interpretaciones posibles. Y la dificultad aumenta exponencialmente si tenemos presente la ingente cantidad de textos que se producen hoy en día y, sobre todo, en nuestro prolífico gremio. Se publican tantos libros que pocos, por no decir ninguno, de nosotros podría leer lo que en el último mes se ha producido en el campo de la educación en el mundo.

En este sentido, hay que ejercitarse en la modestia lectora, y aprovechar la oportunidad de acercarse a trabajos como el que nos reúne aquí hoy. Espero, pues, que al terminar de leer esta modesta reseña, todos los presentes deseen salir corriendo a comprar el libro no por afán consumista, sino para leerlo de cabo a rabo e incorporarlo a su práctica profesional. <<Transformación de la práctica docente universitaria: aproximaciones desde la investigación-acción>> versa sobre dos temas que personalmente me mueven y me

apasionan: la docencia y la investigación acción. Hace no muchos años que tengo la suerte de dedicarme a estas dos tareas que, en la actualidad, desafortunadamente, no gozan de mucha popularidad, ni te convierten en millonario. Lo que sí tienen ambos campos es que son, a mi parecer, dos medios a través de los cuales los seres humanos podemos contribuir a mejorar el mundo desde las aulas y desde la comunidad.

En efecto, la profesión docente no tiene el reconocimiento social que tuvo hace algunas décadas o quizá un siglo atrás. Y me parece que esta falta de reconocimiento se debe, en buena medida, a la desvalorización que en años recientes ha sufrido el papel del docente. En las últimas décadas, con mayor o menor justicia, con mayor o menor merecimiento, la docencia ha configurado una reputación según la cual <<educar>> es el resultado de un ejercicio más pragmático y crematístico que vocacional y ético. Dicho en palabras llanas, el educador o educadora, y su ámbito de realización, responden más a la expresión <<esto es lo que debo hacer para ganar mi sustento>>, que a ideales del tipo <<con esto contribuyo al bienestar general de la sociedad a la que pertenezco>>.

Al descrédito se suma el hecho de que el docente universitario, actualmente, se ve obligado a desarrollar múltiples habilidades para realizar tareas no sólo de docencia, sino también de investigación, gestión, difusión, promoción, mentoría, etc. Las demandas internacionales a las instituciones de educación superior obligan al docente a responder a una desproporcionada cantidad de indicadores de los cuales muchas veces depende su salario y/o su contratación. El resultado es dramático, paradójico y preocupante: ¡el docente tiene poco tiempo para ser docente! Y si no se tiene tiempo para ser docente, mucho menos se tiene para reflexionar sobre la propia práctica. El docente de hoy, al igual que la gran mayoría de las profesiones en el mundo, vive con prisa, agobiado y con exceso de trabajo. El filósofo coreano, Byung-Chul (2016), considera que este es un mal social propio de nuestro siglo. Somos una sociedad que se somete a sí misma a unas jornadas laborales que en ninguna época del mundo se han visto, por ello, nos define como <<la sociedad del cansancio>>. Y cuando uno está cansado, no tiene ganas de reflexionar.

En este sentido, aplaudo y reconozco sinceramente el trabajo de las autoras y de los autores que en este libro comparten este esfuerzo reflexivo, cuyo fin es justamente mejorar la práctica en las aulas. Al publicar sus trabajos, nos motivan a buscar el tiempo para emular lo que ellos y ellas han hecho. El libro que tengo en mis manos parte, pues, de la necesidad de detenerse un momento y pensar sobre lo que se está haciendo. Una necesidad que parece un lujo hoy en día y que se resume en el término <<reflexión>>. Para ello, el Cuerpo Académico de Profesionalización Docente tomó como referente la propuesta de Fierro,

Fortoul y Rosas (2012) acerca de cómo transformar la práctica a través de la investigación-acción, una metodología que permite dar soluciones a ciertas problemáticas en las cuales el propio investigador está implicado como sujeto en la investigación.

Para estos autores, transformar la práctica docente implica reflexionar en torno al ejercicio profesional docente e intentar responder las innumerables preguntas que puede hacerse un profesor respecto a su propia práctica en relación con la institución, los colegas, los estudiantes y la comunidad. Esto es relativamente fácil, pero cuando el ejercicio implica ponerlo por escrito, sistematizarlo, pensarlo conjuntamente, discutirlo, documentarlo y compartirlo, entonces la tarea puede parecer monumental, y, en verdad, lo es. En este sentido, este libro recoge la experiencia de siete profesores que valientemente se dieron a la tarea de cuestionar su quehacer con el propósito de transformarlo.

En el marco de esta investigación conjunta la práctica docente es vista como una práctica social, objetiva e intencional en donde intervienen significados; y en donde las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso así como aspectos políticos, administrativos y normativos, delimitan la función docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 2012).

Se trata de la esfera pedagógica en todas sus dimensiones —personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, valoral—, como un conjunto de interacciones que, de manera compleja, resultan en la propia práctica docente.

Así, las preguntas que guían el análisis de la relación son, entre otras, ¿qué caracteriza mi relación pedagógica? ¿qué tipo de experiencia educativa puedo construir para mis alumnos desde esta forma de vivir la relación pedagógica? ¿qué tipo de relación pedagógica quisiera tener? Metodológicamente, Fierro, Fortoul y Rosas (2012) definen 6 etapas:

1. Análisis de la práctica docente. Es el análisis y valoración de la propia experiencia, para lo cual se realizan preguntas que lleven a profundizar y entender la experiencia actual.
2. ¿Qué situación educativa queremos transformar? Implica reflexionar e identificar aquellas áreas de oportunidad sobre las cuales se puede y quiere generar cambios. Esta etapa representa un gran reto para el docente, ya que hacerlo implica humildad y honestidad con los demás y con uno mismo.
3. Hacia una mayor comprensión de la situación educativa. En esta etapa, el docente debe documentarse y profundizar en todo aquello que se sabe, desde la teoría, sobre la situación que se desea transformar; también se sugiere acercarse a especialistas.
4. Transformación de la práctica docente. Aquí se planifica la intervención en la que se valoran posibles soluciones. Estas soluciones deben ser realistas, contextualizadas, sistematizadas y flexibles.
5. Implementación. Se debe tener claridad sobre el propósito, considerar las acciones, los tiempos y recursos para la realización.
6. Recuperación por escrito y reapertura del proceso. En la última etapa se analizan los resultados obtenidos, los factores o elementos que explican los cam-

bios y, algo sumamente importante, buscar los medios para compartir esos resultados. Finalmente, hay que preguntarse qué nueva situación se puede o se quiere resolver.

Hablaré ahora sobre los capítulos que integran la obra. El **CAPÍTULO 1**, escrito por Paulina Iturbide Fernández, es el recuento del proceso que llevaron a cabo los autores y las autoras desde la concepción del proyecto, pasando por la metodología y acabando con la escritura de la obra.

En el **CAPÍTULO 2**, Juan Martín López Calva analiza su práctica educativa durante un curso sobre innovación dirigido a estudiantes de licenciatura. Adoptando una postura constructivista, López Calva considera que la creatividad y la estructura conceptual son elementos básicos para elaborar nuevas guías de aprendizaje. Implementando técnicas habituales en el trabajo etnográfico, como el diario de campo y la entrevista semiestructurada, obtuvo información suficiente para evaluar y comprender los cambios de su práctica docente durante una experiencia de innovación en el ámbito educativo.

En el **CAPÍTULO 3**, Gabriela Croda Borges reflexiona sobre la práctica docente y la formación en competencias investigativas. Lo hace a partir del trabajo con estudiantes de educación en el nivel de licenciatura durante el desarrollo de sus tesis. Croda Borges resalta la importancia de las estrategias de autorregulación que necesitan los y las estudiantes para desarrollar las competencias investigativas. Además, la autora considera de importancia capital la renovación de estrategias para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo investigativo.

En el **CAPÍTULO 4**, Emma Verónica Santana articula el proceso de evaluación y dos requisitos psicológicos afines: claridad y consciencia. Según Santana, es necesario construir e implementar nuevas estrategias de evaluación cuando los estudiantes tienen dificultades para comprender el proceso en el cual están implicados. Dicho de otra manera, la autora considera que hay una relación necesaria entre comprensión y reflexividad. El docente y los estudiantes deben co-implicarse en el proceso evaluativo y compartir responsabilidades.

En el **CAPÍTULO 5**, Mónica Monroy Kuhn elabora un texto centrado en la transformación de su práctica docente durante la impartición de un curso de didáctica de las matemáticas. Tal como sucede en el caso de Santana, Monroy Kuhn considera que las dificultades para valorar la utilidad de la planeación didáctica puede solventarse a través de la reflexión. Para incorporar la reflexión en este sentido, es necesario incorporar la observación participante, es decir, llevar un diario de campo, registrar de manera sistemática las acciones de los estudiantes y las acciones propias para poder diseñar estrategias apropiadas y eficientes que permitan transformar la práctica docente y resolver las problemáticas detectadas.

En el **CAPÍTULO 6**, María Isabel Paulina Gómez Vallarta se sirve de una herramienta concreta, el coaching, para promover la reflexión personal y la reflexión profesional. Específicamente, Gómez Vallarta diseña y aplica un curso basado en coaching con el fin de fomentar la reflexión en estudiantes de cuarto nivel. Su estrategia, sobre la base de la reflexión, intenta orientar a los destinatarios hacia el despliegue de prácticas pedagógicas en contextos concretos como la escuela y hacia la optimización de esas prácticas.

En el **CAPÍTULO 7**, Giovanni Chávez Melo presenta un trabajo desarrollado en el ámbito de las nuevas tecnologías digitales. Como en los casos anteriores, la meta de Chávez Melo es transformar su práctica docente, pero su horizonte de realización es el desarrollo de habilidades digitales en estudiantes de posgrado. A partir de información recogida a través de la observación participante, el autor considera que el fomento de competencias tecnológicas se ve favorecido por la integración de herramientas digitales en los contextos profesionales y por la visualización repetida de videotutoriales. Finalmente, Chávez Melo concluye que la reflexión sobre la práctica docente proporciona indicadores para la observación, la evaluación y el mejoramiento constante.

En el **CAPÍTULO 8**, Rodolfo Cruz Vadillo lleva a cabo lo que me atrevería a calificar como ejercicio autoetnográfico. En este sentido, Cruz Vadillo intenta caracterizar la práctica docente desde su historicidad, desde sus experiencias, desde su experiencia profesional. Para ello se plantea unos objetivos que incorporan la imbricación de su historia personal y su profesión, las teorías y metodologías que sostienen su práctica docente y, finalmente, el punto de vista sus alumnos sobre su práctica educativa. Una de las conclusiones a las que llega el autor, luego de este proceso denso pero tremendamente rico, sirve para todos los capítulos que componen este libro y, también, para cerrar esta reseña que tal vez se les hizo demasiado larga; cito esta obra reseñada: “la reflexión es el eje central que promueve los procesos de profesionalización docente” (p. 211). En efecto, no es posible transformar la práctica docente sin reflexión y no es posible hablar de práctica docente ni hacer docencia sin asumirnos como agentes reflexivos.

Muchas gracias por su atención.

Referencias

Byung-Chul H. (2016). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.

Fierro, C; Fortoul, B; Rosas, L. (2012) *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México/Barcelona/Buenos Aires: Editorial Paidós.

**RESEÑA DEL LIBRO: UNA VISIÓN EN TRES RUBROS
Y UNA MIRADA GLOBAL DEL PROCESO DOCENTE.
TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA
DOCENTE UNIVERSITARIA: APROXIMACIONES
DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.**

López Calva Juan Martín (coord.) (2017)

MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER

Universidad La Salle México

bertha.fortoul@ulsa.mx

El texto está integrado por ocho capítulos, un prólogo y unas reflexiones finales aportando tanto el andamiaje como experiencias situadas y una mirada global de todo el proceso vivido.

De manera general se puede decir que el libro aporta siete experiencias docentes situadas a nivel universitario, tanto en el pregrado (dos) como en el posgrado (cinco). Nos aporta descripciones de prácticas docentes terciarias en las cuales los docentes han decidido intervenir.

La reseña de este libro no será realizada capítulo por capítulo, sino que se presentará una visión de conjunto al mismo en tres grandes rubros: riquezas del libro, visión de la práctica docente presente en el texto y procesos de transformación de las prácticas implementadas por los mismos docentes en sus aulas.

1.- Riquezas del libro

El libro en sus distintos capítulos aporta al conocimiento de la función universitaria de la docencia en sus espacios de aula y de grupos colegiados desde una voz central: los profesores. Se describirán a continuación cuatro de sus contribuciones

a) Cada uno de sus – capítulos es un acercamiento a las vivencias de maestros, que comunican su “estar siendo docentes”: sus historias, sus expectativas, sus conocimientos están presentes en cada uno de ellos, pero sobre todo su creencia de que éste estar siendo puede ser intencionalmente modificable en pos de una mayor satisfacción personal y/o de un mejor aprendizaje en los estudiantes. Uno como lector accede a lo que la

persona del docente ha sido: sus pensamientos, sus sentimientos, sus creencias, su forma de actuar y de comunicarse con otros.

Si bien hay una fuerte presión en las instituciones de educación superior por las publicaciones, además de que varios de los autores tienen el grado de doctor y en esos casos, ello es ineludible, éstos deciden escribir un texto más cercano al “estar siendo docente”. Frente a la escritura de textos teóricos o de reportes de investigaciones sobre prácticas docentes de otros o de propuestas acerca de la función de la docencia a nivel universitario, la opción tomada y sostenida a lo largo de todo el texto reseñado, se centra en estudios de casos cortos, que refieren a los distintos momentos vividos, propiciando en muchos de los capítulos un diálogo entre la vivencia y la teoría.

b) Es fruto de un cuerpo colegiado universitario: en los discursos tendientes a la gestión escolar, mucho se habla de las bondades de que las instituciones educativas sean comunidades de práctica, sin embargo hay pocos casos que den cuenta de ello entre coordinadores de una misma dirección administrativa. El trabajo colaborativo fue realizado por el Decano de los posgrados en Artes y Humanidades como por los siete coordinadores de posgrados en educación, todos ellos de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) con referencia a su docencia con sus estudiantes.

El primer y el último capítulo dan cuenta del proceso vivido en términos metodológicos didácticos-organizativos. En todos los demás, la vivencia del trabajo compartido en todos los integrantes de dicho cuerpo colegiado emerge a nivel comentarios reconociendo el apoyo solidario, las aportaciones de los cuestionamientos de los otros coordinadores. Al respecto Mónica Monroy Kuhn (2017) dirá:

Durante una de las sesiones del cuerpo académico, al exponer el problema que había detectado en mi práctica docente, en el dialogo con mis colegas se me sugirió que explorar el mismo concepto de reflexión como una posible solución y elemento para ser incorporado en mi intervención (p. 124)

Este es un cuerpo colegiado que logró acuerdos que permiten el respeto a las personas, la permanencia en el grupo y la formación de todos los integrantes en los ámbitos personal, didáctico e investigativo. La construcción de conocimientos compartidos fue “fundamental para lograr una mayor riqueza y profundidad en la renovación del aprendizaje sobre el apasionante arte de facilitar el aprendizaje” (López, 2017, p. 60). “Cumple con la función imprescindible de facilitar la creación de espacios de reflexión y de participación” (Croda, 2017, p. 80)

c) Congruencia con la propuesta formativa de los planes de estudio que ellos dirigen: los coordinadores de programas educativos y su decano vivencian, se enfrentan como

grupo a lo que ellos realizan con sus estudiantes en las asignaturas impartidas y además lo comparten a otros docentes, coordinadores o estudiosos de lo educativo.

Ello da cuenta de un alto grado de congruencia entre lo solicitado a los estudiantes y lo realizado por ellos mismos: en cuanto al cuestionamiento y la mejora de la propia práctica docente; en cuanto al trabajo colaborativo; en cuanto a la incertidumbre que todos esos procesos conllevan; pero sobre todo en el “hacer público” sus anhelos, sus fracasos o áreas de oportunidad, sus dificultades. Los procesos de análisis y transformación de las prácticas docentes se realizan en grupo, con otros, pero en líneas generales la información compartida se queda ahí o se sistematiza en documentos recepcionales. Son escasos los casos, donde ello es compartido con un público amplio. Emma Verónica Santana Valencia (2017) comparte su sentir en el momento del diagnóstico: “Es evidente el temor constante a ser evaluados por sus iguales, lo cual me hace creer que como docentes y sociedad no estamos educados en el reconocimiento al otro y que no sabemos hacer crítica constructiva” (p. 112)

2.- Visión de la práctica docente

a) Metodológicamente, todos los casos retoman el modelo de las seis dimensiones desarrollado por Fierro, Fortoul y Rosas en su libro *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción* (1999). A saber: dimensiones personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral, conjuntadas en la relación pedagógica.

A partir de ellas hacen todos los coordinadores y su decano sus diagnósticos iniciales: los análisis de su práctica docente presentes se centran en tres de ellas: la dimensión personal (reconociendo las historias de la propia docencia, las satisfacciones obtenidas en ella y con los contenidos, objetivos y demás elementos curriculares de las asignaturas impartidas); la valoral (releyendo su compromiso ético con la docencia, remarcando el valor otorgado a los estudiantes y a sus aprendizajes) y la didáctica (valorando críticamente las estrategias, actividades, evaluación de los aprendizajes, planeación didáctica que han implementado en sus aulas con los estudiantes hasta entonces).

Hay poca presencia de las dimensiones: institucional (lo que implica ser docente en la UPAEP, el peso de las reglamentaciones curriculares, normativas y administrativas en la docencia); interpersonal (características de las relaciones humanas dentro de la institución y a nivel de las aulas e impacto en los aprendizajes de todos los integrantes de la institución); y social (las demandas actuales desde distintos sectores sociales a la educación superior privada y la docencia, la empleabilidad de los estudiantes, sus características socioeconómicas y culturales, entre otras más).

Si bien, el modelo de las seis dimensiones de la práctica docente fue construido para la educación básica y las actividades propuestas para su análisis en el libro están pensadas para maestros de preescolar, primaria y secundaria, los distintos autores de este texto evidencian que también es funcional para reflexionar sobre la función de la docencia a nivel de la educación superior.

b) Los docentes del nivel superior tienen muchos aspectos en común, compartidos más allá de la asignatura que imparten. Entre ellos se encuentran: la planeación de la asignatura y de las sesiones, la evaluación de los aprendizajes y de ellos mismos, la experiencia de tener dificultades para motivar a los estudiantes, la posibilidad de caer en la rutinización de los cursos cuando han sido impartidos varias veces, el querer ser sujetos activos y la búsqueda de aprendizajes significativos. Todos ellos posibilitan puntos de diálogo y de reconocimiento mutuos.

c) La práctica docente es considerada como un factor clave en las oportunidades de aprendizaje ofertadas a los estudiantes. Reconocen todos ellos, que son el pivote central de lo que se aporta al alumno para su formación profesional, a la par de tener posibilidades de movimiento dentro de ella, por lo que no está totalmente determinada ni por la institución de educación superior, ni por el mercado laboral, ni por las políticas públicas, ni por los estudiantes. María Isabel Paulina Gómez Vallarta (2017) dirá que la intervención propuesta “llevará a que mi práctica realmente incida en los alumnos y, por lo tanto, también en mi desarrollo en las esferas personal y profesional” (160).

3.- Procesos de transformación de la práctica docente

En todos los casos, los autores del texto dan cuenta de los diferentes momentos para la transformación de las propias prácticas docentes propuestos por Fierro, Fortoul y Rosas en su libro *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción* (1999). A saber: 1º analizando nuestra práctica docente; 2º ¿qué situación educativa queremos transformar; 3º hacia una nueva comprensión de la situación educativa; 4º transformando la práctica docente y 5ª recuperación por escrito y reapertura del proceso. Se podría afirmar que seis de los capítulos corresponde a este último momento

a) Los capítulos que dan cuenta de procesos de transformación de prácticas docentes tienden a dos situaciones diferentes: seis de siete a lograr un mejor aprendizaje en los estudiantes, reconociendo en todos ellos, la existencia de áreas de oportunidad en las estrategias de enseñanza y aprendizaje promovidas en sus aulas. Solamente un caso, el elemento a mejorar es la rutinización del docente en una asignatura que ha sido impartida varias veces, si bien se reconoce que los estudiantes aprenden en ella y la valoran positivamente.

b) El libro visto en su conjunto evidencia que los caminos en pos de la mejora áulica son muchos y que están directamente unidos al ser, a la didáctica y a los deseos/motivaciones de cada uno de los docentes. El texto muestra cambios en:

- las guías de la clase que van mediando el trabajo a ser realizado por las estudiantes en un curso de innovación;
- las estrategias didácticas áulicas, incorporando algunas que unan los contenidos de la asignatura con la autoregulación; todo ello en materias tendientes a la formación en investigación
- una explicación mayor del proceso de evaluación de los aprendizajes en las primeras sesiones de la asignatura y una negociación entre el maestro y los estudiantes acerca de las rúbricas que se emplearan;
- una revaloración de las planeaciones didácticas realizadas por los estudiantes que son profesores de matemáticas en la educación básica;
- una incorporación sistemática de ciertas herramientas del coaching ante el desánimo de que la mejora de la práctica docente es inviable; todo ello en estudiantes de maestría en pedagogía.
- la resignificación de la TICs y aplicación de las mismas en los espacios de los estudiantes en asignaturas tendientes al desarrollo de habilidades digitales
- la reflexión sobre la propia docencia y las estrategias utilizadas en aula desde un criterio de consistencia interna.

c) Pero esta diversidad no significa un *laissez faire*, una modificación centrada en lo que está en la moda pedagógica o una búsqueda de “consentir” a los estudiantes, de no exigirles académicamente. Todos los casos presentan consistencia entre la preocupación del docente, el análisis realizado y la solución propuesta: los tres elementos comparten el mismo horizonte.

Esta continuidad entre los distintos momentos del proceso formativo-transformador manifiesta la expertise acumulada por los autores en él, fruto tanto de la asesoría cuidada a múltiples alumnos de pregrado y posgrado como una reflexión crítica de grupal de ellas.

d) Observación de la propia intervención: la intervención áulica intencionada solamente puede volverse conocimiento acumulado personal y socialmente si se sistematiza a partir del reconocimiento y seguimiento de huellas, a partir de evidencias recolectadas con instrumentos diferentes. “El reflexionar sobre la propia práctica docente fue un ejercicio de gran utilidad para mí: me proporcionó indicadores para la observación, reflexión, evaluación y mejora continua” (Chávez, 2017, p. 189). Dentro de estas huellas, en varios de

los casos se presentan los aprendizajes logrados en los estudiantes, tanto en lo propio de la asignatura como en otras esferas de su ser.

En conjunto, el texto habla de la formación de personas cuya actividad es la docencia. Con respecto a ella, Cruz Vadillo (2017) sostiene que “debería apuntar entonces a prácticas más artísticas que técnico-instrumentales. No basta con aprender en cursos nuevos lenguajes y modelos; es necesario un complejo proceso interpelatorio, una verdadera resignificación” (p.203).

La riqueza del texto permite diversas lecturas tanto a estudiosos de lo educativo, como a sus interventores: directores, coordinadores, docentes. Se puede tener un acercamiento muy formal y leer todo el texto en el orden en que ésta presentado; otras realizar otras lecturas, como pueden ser: leer los casos referidos a ciertas innovaciones, seleccionar los que lograron sus propósitos, retomar en cada uno de ellos, lo metodológico, ya sea para la formación de estudiantes o para la investigación.

ENTREVISTA A: JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS

LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA

UPAEP

luisantonio.villafan@upaep.mx

Entrevista realizada el 27 de octubre de 2017 a José Ángel López Herrerías, catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Doctor en Filosofía y autor de los libros "Poesía y Educación" y "Literatura y Educación". Investigador en el diseño de nuevas líneas de aprendizaje, donde se fomenta el gusto por la capacidad crítica, creativa y de discernimiento de los mensajes.

LAVA: ¿nos podría dar una definición o un acercamiento hacia el concepto <<crisis de la verdad>>?

JALH: Sí, en la modernidad, el tiempo que la cultura occidental va desde los griegos hasta el siglo XVIII – XIX, la Ilustración, la Revolución Industrial y la Revolución Política, se ha venido conociendo como todos sabemos, como el tiempo de la modernidad y esa modernidad se ha caracterizado por entender que el individuo, que el sujeto humano, era una sustancia y además una sustancia racional capaz de conocer la verdad. Esto nos ha traído su momento cumbre con la Ilustración; Voltaire, Diderot, Rousseau, posteriormente, un poco después, el filósofo alemán Kant etc. Y esto nos llevó a una eclosión de objetividad cognitiva, racionalista que considerábamos que iba a ser como una panacea para tener una humanidad y una vida cotidiana pues mucho menos violenta, compleja y negativa para el desarrollo de los humanos como conjunto y como especie. Tal fue así que los ilustrados llamaron a la razón <<la diosa>>; la endiosaron porque estaban convencidos que ahí estaba la solución de la humanidad.

En el siglo XIX ocurrieron dos fenómenos complementarios bastante interesantes, por un lado la experiencia de que todo lo que emanaba de la razón como conocimiento no nos daba satisfacción sociocultural porque no evitaba ni las hambrunas, ni las violencias, ni las guerras, ni los genocidios, ni tantas historias negativas como hemos vivido y por otro lado también, desde el punto más directamente relacionado con el conocimiento, se comprobó que el conocimiento de esa verdad no era tan universal, absoluto como se venía considerando desde siempre sino que habíamos sobrenadado en un conocimiento y en una verdad relativa a unos determinados, podríamos decir, parámetros o realidades. Así por ejemplo, muy brevemente, la ley de la gravedad de Newton, paradigma pleno de lo que significaba el conocimiento objetivo de la verdad se comprobó que no era una verdad absoluta, sino que

era una verdad referida a nuestra experiencia cotidiana como ciudadanos que pesamos y que estamos en un entorno gravitatorio; se demostró que en entornos gravitatorios subatómicos la Ley de Newton no servía para explicar el fenómeno, lo cual demostraba no que la ley de la gravedad fuese falsa o mentira sino que era una ley que no era ni tan objetiva ni tan absoluta como se venía diciendo.

Hubo otro fenómeno eminente, muy conocido o muy paradigmático que es el de la geometría, la geometría euclidiana venía siendo la geometría del espacio; se demostró a través de dos geometrías, dos matemáticos uno ruso y otro rumano, Lobachevsky y Riemann, que no siendo mentira la geometría euclidiana, era la geometría también que era válida para el ámbito de nuestros sentidos pero no era absolutamente objetiva dado que fuera de nuestros sentidos se comprobó que había otros espacios que a su vez eran también válidos para describir realidades y esto es lo que hoy las geometrías no euclidianas es lo que hoy está en la base del mundo de los satélites, de la comunicación, o sea de muchas de las cuestiones que hoy vivimos.

Esto lo sintetiza un francés diciendo que se terminó la época de los grandes relatos, de las grandes ideas, de las grandes verdades y entonces nos pusimos posmodernos. Posmoderno que vendría a querer decir lo que dice, que estamos en un tiempo posterior a la modernidad y que ya no tenemos ni tanta confianza en la razón ni tanta expectativa de que podamos sólo con la razón veritativa o no axiológica o epistemológica, o sea sólo con la razón de la ciencia parece ser que podríamos hoy aceptar que con eso no vamos a cambiar las violencias de nuestro mundo sino que tendremos que acercarnos a otras cosas. Y bueno no he dicho esto, llevo mucho tiempo hablando, y no he dicho algo de la posverdad. Pues bien es que el resultado de estas crisis en las que se fue demostrando la no tan plena objetividad y absoluto del conocimiento pues entonces hemos llegado a una situación de cierto predominante escepticismo.

La verdad no la podemos conocer, cuando la conocemos nos damos cuenta que no es plenamente la verdad sino que es una verdad parcializada y entonces estamos en el tiempo de la posverdad que viene a querer decir, como no tenemos confianza en poder conocer la verdad y como nuestra razón se nos ha demostrado que es una razón parcelada y relativamente incompleta para conocer de manera absoluta, pues nos hemos puesto en el relato que es la conciencia de que dado que no podemos conocer la verdad pues lo que importa es quién dice el mejor relato, la mejor descripción con lo cual estamos en un punto de cierto, o de cierta problematicidad y negatividad cultural porque si renunciamos a conocer la verdad pues podemos estar incrementando el deterioro del humanismo y de la convivencia humana porque entonces

ahora, más que antes aún, va a tener verdad quien tenga el poder para imponerla y aquí ligaríamos con los medios de comunicación, con los lenguajes porque, repito, el problema que hoy creo que estamos viviendo es que escépticos ante el conocimiento de la verdad nos hemos relajado o relativizado en exceso y hemos renunciado a por lo menos pretender el ideal de la búsqueda de la verdad; cosa, asunto, proyecto al que creo que nunca tendríamos que renunciar.

Aceptando que parece que es válido reconocer que nuestra razón no es tan tremendamente potente como nos habíamos creído, pero una cosa es que no sea tan potente y otra cosa es que renunciemos al esfuerzo por cuando convivimos comunicarnos proyectos de ideas y de experiencias que se acercan al esfuerzo de la verdad. No debe predominar en nuestra vida el relato, quién dice algo mejor, quién te seduce, quién te convence porque eso puede ser una manera de manipulación. Hay que esforzarse, entiendo yo, por no alejarse del proyecto de que la verdad es un trascendental de nuestra conciencia que debemos estar siempre intentando buscar.

LAVA: Sobre este punto que ha hecho alusión, ¿hemos alcanzado los anhelos de la Ilustración en torno a este conocimiento, a esta verdad?

JALH: Yo creo que no los hemos alcanzado, bastaría remitirse a los hechos. No los hemos alcanzado porque lo que hemos tomado ha sido la deriva de la desconfianza en aquello en lo que creíamos. Se sabe que en el siglo XIX hubo unos filósofos y también sociólogo historiador Marx, Darwin, Freud se suelen citar a los tres como los que se llaman <<los filósofos de la sospecha>>, siendo el gran patriarca de ellos Nietzsche. ¿Qué significa esto de la idea de la sospecha?, la sospecha de que esa diosa razón que creíamos tan potentemente objetivadora y ennoblecedora de nuestra existencia no lo es tanto; o sea, tenemos la sospecha de que la razón humana no es tan poderosa y valiosa como nos habíamos creído en la tradición anterior. Pero ¿cuál ha sido la alternativa que hemos tomado?, la de que la persona desengañada, que en vez de esforzarse en recuperar y en vivir aquello que tiene de valor lo que estaba en el desengaño, se deja dominar por el desengaño.

Es algo así como lo que Nietzsche nos dijo y lo que hoy parece que muchas personas aceptan y que está en nuestro contexto: Dios ha muerto. El Dios de Descartes ha muerto, el Dios de Descartes era el gran, o el poderoso ser que fundamentaba y justificaba el poder de la diosa razón. Si Dios ha muerto ya no hay un valor, ya no hay un poder absoluto que pueda justificar o que pueda sustentar nuestros conocimientos, nuestras creencias, nuestros valores. Entonces si Dios ha muerto, también ha muerto el hombre y si ha muerto el hombre lo que vale es la apariencia, el relato, el poder, el que más control tenga, etcétera, etcétera.

Entonces, hemos salido de la esperanza de una humanidad mejor porque el progreso ya no lo vemos relacionado con el poder de la

razón-verdad y nos hemos ido a una situación de juego. Hemos acabado con los grandes relatos, nuestro lenguaje ya no tiene los altísimos metafísicos y trascendentales y valiosos de la tradición y nos hemos puesto a jugar al lenguaje, que es aquel intercambio entre las personas que se da para subsistir a partir del que tenga más poder, más fuerza, más control, más medios, más dominios para imponer su relato.

Entonces, no hemos para nada superado o alcanzado, perdón, como usted me dice, los valores que estaban incardinados en la modernidad; diríamos que nos hemos relajado de ellos, los hemos dejado como en la trastienda de nuestra potente, nuestra potencialidad humanístico o cultural y estamos aceptando que lo que vale es el juego del que más puede. Por esto, por un lado, a las personas se les está educando; más que educando, las personas desde la cultura vienen alimentadas en crisis de no sujeto, o sea no me encuentro con autonomía para decidir mi vida, me encuentro como un ser bombardeado de estímulos que apelan básicamente a los cerebros atávicos de mi personalidad, no potencio la capacidad de conciencia de mi ser-sujeto y me encuentro en la cruz fijada de estar aislado en mi solipsismo para sobrevivir o si me implico en la sociedad me veo en la circunstancia de estar permanentemente bombardeado por estímulos que me quieren hacer cliente no autónomo de diferentes ámbitos de la existencia, cliente-económico, cliente-político o cliente-social, etcétera, etcétera.

Entonces, en función de su pregunta, yo entiendo que no habría que estar o no habría que quedarse en la posmodernidad, la actitud del humano derrotado, sino salir como el ave fénix de las cenizas, de comprender que nuestra razón no es tal, pero sí comprender que mi razón valiosamente se coaliga con la suya; o sea, si todos vivimos cierta coherencia interhumana mucho más potente que hasta ahora, ahí podemos encontrar la solución. A eso es a lo que yo llamo, modestamente, como desarrollar una conciencia metamoderna. O sea, no me quedo anulado en la posmodernidad, ya no puedo más si no me supero en la actitud de la metamodernidad, intento trascender lo negativo de la modernidad a través de recuperar y fortalecer la dignidad humana en el encuentro con el otro, porque si todos nos encontrásemos lo más plenamente en el otro, habría mucho menos riesgos de esto que venimos analizando, pérdida del sujeto, pérdida de la verdad; porque ya no buscaríamos la verdad para anular al otro o para engañar al otro o para someter al otro, sino que la buscaríamos con el otro para de manera interhumana, ponernos en proceso de saber que podemos alcanzar verdad pero no de una manera ni aislada, ni dominadora de los demás, sino de manera que nos sirva a todos para efectivamente poder ir viviendo ese progreso que soñaron los modernos pero que no se pudo alcanzar porque era una razón que venía viciada de poder y de solamente dedi-

LAVA: Desde esta perspectiva de la metamodernidad ¿qué función tienen la razón, el conocimiento y la verdad en estas primeras décadas del siglo XXI?

carse a la trascendencia de lo verdadero, cuando todos tenemos conciencia en el ser humano que al menos todos vivimos cuatro trascendentales, o sea cuatro proyectos de experiencia humana que debemos atender que además de la verdad son la belleza, la bondad y el amor.

JALH: Pues está muy bien la pregunta porque me permite, tal vez, resumir y recordar lo que vengo diciendo. Por razones que yo creo que pueden ser justificadamente razonables, que son que el humano cuando empezó a utilizar la razón filosófica, matemática y científica, desde los griegos hasta el siglo XIX, pasando por la fuerte eclosión de los siglos XVI, XVII y XVIII, se dedicó a poner en juego, influenciado por Aristóteles, influenciado por las exigencias de la vida humana; primero vivir, primero dominar, primero controlar la naturaleza y al otro, y se vivió una razón restringida, simplificada, razón-conocimiento-verdad, pero toda la literatura académica, filosófica, literaria, psicológica, sociológica, etcétera, y la propia experiencia de cada uno de nosotros, nos dice que no hemos nacido ni sólo, ni exclusivamente para conocer la verdad, sino que en el espíritu, en el hondón del alma, que no sé si dice un bolero, en el hondón del alma todos podemos ahora mismo, sin darle muchas vueltas de complejidad, reconocer que todas nuestras acciones diarias como humanos o tienen que ver con que me preocupa algo que tiene que ver con el conocimiento, con si esto es verdad o no es verdad, etcétera.

En segundo lugar, todo lo que vivo a diario tiene que ver con si me agrada lo estético o la belleza; en tercer lugar todo lo que hago diario tiene que ver con la bondad, si me parece que es un acto bueno malo, si el otro o yo me he comportado de una manera o de otra y todo también a diario tiene que ver con nuestro mundo emocional y sentimental ligado a la experiencia del amor. Todos nos sentimos y vivimos la necesidad de agradar al otro en el amor y de que el otro te agrade a ti, o sea de reconocernos como personas aceptadas en una experiencia de buena relación, ya sea un amor eminentemente erótico; qué bueno que estás para mí, tiene una dimensión un tanto egoísta pero está en la vida. El amor de filía; qué bueno que estás conmigo, la amistad y el amor de generosidad; qué bueno que estás en la vida, independientemente de mí. Pues bien, esto que vengo diciendo yo creo que es el meollo y la encrucijada en la que hoy estamos, que parece claro, con unas ideas muy abstractas, muy metafísicas y de poca relevancia inmediata para la vida concreta; pero la superación de esa ilustración que está encaminada, como ha dicho usted muy bien, en esa secuencia o razonamiento, mi razón está para conocer y conocer la verdad, podríamos a continuación de ahí seguir a través de esa verdad conocida por mi razón: unos grupos de humanos han

impuesto el poder, la forma de ver, la forma de entender, la forma de convivir de unos humanos a otros.

¿Eso en qué ha derivado? En que aunque hemos logrado algunos aspectos, digamos positivos, hemos hablado de los derechos humanos, hemos ido tomando conciencia de que la vida humana que nos dábamos era bastante compleja y negativa, aún no hemos encontrado la solución. Estamos, podríamos decir, en vías de ello. ¿Dónde creo yo que está la solución?, en poner en el escenario del teatro de la vida a sujetos humanos cuya conciencia sea más completa, porque nosotros estamos siendo hasta ahora como, una metáfora podría ser la de un deportista, como un deportista que sale a competir pero le va mal o regular porque no está compitiendo con todas las armas que podría en función del deporte que sea; no sé si decir pues un tenista si está compitiendo, si solamente está viendo el tenis desde el punto de vista de la fortaleza física, probablemente no gane partidos porque no se ganará en el tenis sólo con la fortaleza física, se necesitará perspicacia, se necesitará entrenamiento de otras formas de darle a la pelota, etcétera, etcétera.

Para mí la gran carencia que aún está por fortalecer en la experiencia cotidiana de nuestro vivir es poner en juego, poner en el escenario del teatro de la vida un humano con una conciencia más compleja o tan compleja como es, ¿y cuál es la diferencia? Simple, simplificación de la conciencia, estoy para conocer la verdad; la belleza, la bondad y el amor están en un museo, me importan pero en segundo lugar pues lo que más me preocupa es que a través de mi verdad pueda imponer al otro mi ventaja, mi dominio, mi control. Esto no quiere decir hablar mal de la verdad, quiere decir que hemos estado especializados en eso y no somos sólo eso; si queremos que el mundo sea de otra manera tenemos que potenciar una conciencia compleja y, ¿en qué se basa o cómo se describe la complejidad de nuestra conciencia? Con esos cuatro elementos, con esos cuatro trascendentales, con esos cuatro sentidos de proyecto de la vida; la búsqueda de la verdad, la búsqueda de la belleza, la búsqueda de la voluntad y la búsqueda del amor.

En definitiva, lo que hay que seguir haciendo es potenciando más y plenamente la conciencia; palabra que parece muy abstracta y lejana pero que habría que asumir con total naturalidad: somos nuestra conciencia. ¿Y qué es nuestra conciencia? Aquel mundo de palabras y de experiencias que tenemos interiorizado en nuestra conciencia y que nos diferencia a unos de otros. ¿Por qué nos diferenciamos como humanos? No porque uno tenga los ojos verdes y el otro azules, porque esa una diferencia eminentemente biológica que no hace al fondo de nuestra constitución humana; lo que hace al fondo de nuestra constitución humana es lo que tiene que ver con la conciencia, con mi toma de darme cuenta de

quién soy yo como persona. Ese darme cuenta de quién soy yo como persona es mi conciencia y esa conciencia está ordenada, construida por las palabras y las experiencias que he ido almacenando en mi vida y que me permiten actuar y pensar y vivir de una manera o de otra.

LAVA: En esta encrucijada, ¿cuáles serían los principales retos que como humanidad tenemos de cara a esta meta-modernidad?

JALH: Básicamente ya lo he dicho y no se me ocurre otra cosa; el otro día en una imagen, no sé en dónde ha sido, he visto una frase de un chileno aunque parece ser que procede de Ucrania, Alejandro Jodorowsky, que muy sintéticamente me gustó mucho la frase por aquello de que coincide con lo que yo también vengo pensando que la mayor o la mejor acción social es potenciar la conciencia. En esta encrucijada en la que todos, o gran parte de las personas, quisiéramos que el mundo fuese menos violento, o bueno, que lo que los humanos hacemos en el mundo fuese menos violento, más sostenible, más respetuoso con la dignidad humana, etcétera, yo lo que creo que hay que hacer es potenciar en la conciencia aquello que estando no hemos potenciado. O sea, el ser humano es una estructura biológica y espiritual que tiene potencialidades y necesidades y son potencialidades y necesidades que no es que nosotros las hayamos inventado; nos vienen dadas por la estructura de la vida, entonces las potencialidades y necesidades del mundo biológico pues se van satisfaciendo primero vivir, después filosofar; se van satisfaciendo de manera más o menos individual y colectivo a lo largo del tiempo.

Sin embargo, lo que parece que está muy por satisfacer es aquellos ámbitos del espíritu que nos puedan hacer trabajar, actuar, ser y hacer de otra manera y aquí es donde yo creo que está la falla que aún no hemos tenido tiempo histórico, desarrollo de conciencia, experiencias adecuadas, etcétera. No hemos tenido suficiente de eso para en vez de estar haciendo un teatro donde predomina un personaje que aún tiene ganas de poder para dominar a los demás porque se siente inseguro; sea un ser que ya llegue a tal nivel de concientización, la palabra de Freyre, a tal nivel de concientización que no necesite sólo de imponerse al otro a través de la verdad para tener seguridad, sino que encuentre seguridad vital existencial, siendo también amoroso del otro, siendo también conciencia indagadora de la belleza, siendo también conciencia indagadora de la verdad.

Pensemos por un momento en cualquier acción humana y decimos, esto lo hago porque es una acción basada en la verdad; a lo mejor esa acción tiene consecuencias negativas, si esa verdad la pintamos también de conciencia de belleza y de conciencia de bondad y de conciencia de amor a lo mejor eso que íbamos a hacer basado en la verdad no lo haríamos, porque nos daríamos cuenta que es una verdad que es contraria a la realización humana plena. Hay una frase de Nietzsche que en el fondo dice bien lo

que yo estoy también intentando decir, la frase de Nietzsche es bastante crítica porque lo que Nietzsche hace es criticar la cultura europea, la cultura occidental por aquello de la exacerbación de la razón y de la verdad dice: <<la inteligencia, la razón, ha venido siendo, es, un instrumento al servicio de los instintos>>. ¿Cuál es el problema a mi modo de ver, si decir que esta es la última verdad?, que necesitamos potenciarnos como humanos en aquello que nuestro espíritu posee. Inmutables, somos limitados, claro, que no podemos hacer todo al tiempo y primero hacemos lo que más necesario es para sobrevivir, pero hasta ahora lo que predominantemente hemos hecho es vivir para dominar, vivir para encontrar seguridad, vivir para tener control sobre tu vida, la naturaleza y los demás y nos falta dar un salto más hacia delante en el que el vivir trascienda esas necesidades, exigencias instintivas o cuasi instintivas y generemos en la experiencia del mundo toda la potencialidad que el ser humano tiene que aún no hemos puesto en acción.

Es como si los humanos fuésemos completos conociendo y ejercitando un alfabeto de 25 letras y estuviésemos poniendo en acción un alfabeto de 19 letras o de 18, pues nos falta poner en acción más letras para llevar una vida más plena como humanos. El riesgo que hoy tenemos, y eso está ligado al posthumanismo y a todas estas cosas como al transhumanismo, es que nos consideremos, queramos salir a flote de los problemas que tenemos potenciando más y más la tecnología, con lo cual podemos estar haciendo nuestra tumba porque si sólo potenciamos la tecnología llegará el momento en que en nombre de esa verdad tecnológica que hemos desarrollado el otro cada vez me importe menos; porque a mí lo que me importa es aplicar la tecnología para tener más poder, para poder elegir el color de los ojos de mis hijos, para vivir 380 años, etcétera, etcétera. Pero el problema de eso es que además de que atenta contra la dignidad humana, concepto en el que yo creo, también atenta contra la posibilidad de que todas las personas tengan la oportunidad de vivir eso, porque si llegásemos a ese nivel de tecnología el gran problema sería que habría una discriminación mundial tremenda; unos lo podrían vivir y otros no. El humano no está en la Tierra para hacer tecnología, el humano está en la Tierra para convivir con los demás en el desarrollo del espíritu; entendiendo por espíritu una conciencia inquieta que tenemos en la que nos gusta buscar palabras y experiencias que tengan que ver con la verdad, con la belleza, con la bondad y con el amor y no sólo con aquello que nos da seguridad para seguir adelante, manteniendo el mundo como a nosotros, que siempre es a nosotros, solo a unos pocos les gusta.

LAVA: ¿Cómo percibe usted que esta crisis de la verdad afecta a la academia, a la vida universitaria?

JALH: Es interesante su pregunta. Creo que afecta en primer lugar, ahora veremos en qué aspectos. Pero yo creo que afecta porque tal vez hay una cuestión que en la vida académica habría ahora que subrayar casi más que antes y es la comunidad académica, o sea, en un tiempo en el que esta crítica de la verdad se ha hecho presente y en este tiempo en el que vivimos en una cultura eminentemente escéptica donde no hay referencias creíbles de algo que se considere como un relato que merezca la pena sustentar, estamos en la posverdad, entonces en consecuencia estamos en la experiencia de los relatos y no hay, por así decirlo, claramente referencias que organicen o limiten o hasta controlen en algún sentido esa potencialidad del relato, relato, relato.

Entonces, si eso lo trasladamos al mundo académico en una tradición, que a lo mejor había que poner un poco en crítica indudablemente, en que había grandes relatos que se sostenían con base en un poder de la tradición; no olvide que por ejemplo Aristóteles ha sido la autoridad escrito con A mayúscula durante siglos y eso tampoco es, digamos, bueno para la humanidad ni para el desarrollo del conocimiento. Pero claro nos estamos yendo al extremo opuesto, entonces yo creo que eso afecta al mundo académico porque ahora en estos tiempos de lo que ha dicho Bauman en relación con esto de liquidez, no hay nada sólido, corremos el riesgo de que cada académico esté en la creencia de que su relato es el que merece la pena más ser sostenido y entonces estaríamos no en un absoluto criticado de la verdad, sino en un absoluto criticado del relato. ¿Con qué me quedo?, con que no me gusta el absoluto criticable de la verdad o el absoluto criticable del relato, entendiendo por relato aquello que se refieren de manera no suficientemente, ni justificada, ni fundamentada, ni razonada y por verdad aquello que tiene algún grado de ese interés.

Entonces, ¿cuál es para mí la alternativa?, hay que fortalecer la acción educativa como una propuesta de implicación comunitaria de los académicos. No quiero poner en duda el valor de la libertad de cátedra, argumento dicho sobre todo cuando en algunos países o sociedades ha habido planteamientos políticos que han querido someter a la academia a sus influencias de poder, pero así como eso hay que rechazarlo también hay que rechazar que cada día, cada académico siente cátedra individual de su saber relatar lo que a él le interesa; entonces una manera, y permítaseme que esto puede parecer medio raro, de controlar con muchas comillas porque no se trata de controlar negativamente al mundo académico en el que ahora cada día inventemos una ideología para satisfacer o cierto reclamo político o cierta idea económica etcétera, es que potenciamos, y eso es lo que yo en mi experiencia he echado bastante en falta en mi vida profesional, potenciamos mediante diálogos, mediante encuentros conversacionales en los que tomemos conciencia de esto, potenciamos la comunidad aca-

démica, y ¿qué es la comunidad académica? Espacios en los que los académicos solos y en las clases con los alumnos, potencien el valor del respeto a la búsqueda de aquello que tenemos que buscar como verdad. En el diálogo, ideas cercanas a Habermas; la comunicación del filósofo, sociólogo alemán, algo que ya decía Platón en sus escritos porque aunque Platón tiene la fama de sus grandes libros como la República o los Diálogos en los que parece un filósofo muy, muy, metafísico abstracto, también escribió cartas y en esas cartas era como más ligado a la experiencia cotidiana y en la carta séptima en la que cuenta sus experiencias de querer ser político y lo mal que le fue cuando quiso ser político en alguna isla cercana a Atenas con algún amigo que le animó a que pasase por esa experiencia, pues Platón dice que la verdad es aquello que las personas de buena voluntad en diálogo buscan. O sea que ya está implicando ahí una idea muy moderna, como muy actual lo de que en el diálogo podemos buscar la verdad; pues yo creo que esto, a mi modo de ver, es lo que habría que potenciar en el mundo académico porque si no corremos el riesgo de estar todos los días escuchando el gran relato de lo que a cada académico se le ocurre y eso es tan peligroso o tan negativo o más que cuando había una verdad dogmática que imponer. Bueno, parecido a esto, sí.

LAVA: ¿Cómo poder imprimir belleza, bondad y amor en esta vida académica universitaria?

JALH: Bueno, hay una respuesta genérica para este asunto, ¿cómo aprendemos e interiorizamos en nuestra conciencia experiencias nuevas y palabras y palabras nuevas? Tal vez convenga acordarse de una cita de Vigotsky, el psicólogo ruso, dice: <<somos situaciones, experiencias que se sintetizan en palabras>>, somos, o sea, nuestra conciencia, nuestro bagaje espiritual que a lo largo de la vida vamos acumulando, aquello por lo que nos gusta y vivimos y buscamos ver algún día amanecer, aquello por lo que nos gusta y buscamos leer una novela, aquello por lo que nos gusta y buscamos escuchar a Mozart o aquello por lo que buscamos hacer el bien a alguien y no hacer el mal a otro; todos estos detalles son aquello que se va almacenando, valga la expresión, se va incorporando a la estructura de nuestra conciencia de tal manera que nuestra conciencia se va convirtiendo en filtro y en cama elástica de experiencia para saltar. En filtro porque nuestra conciencia acumulada nos va filtrando la aceptación o no de aquello que se nos va presentando en la vida y cama elástica porque nuestra conciencia es aquello que nos permite saltar más o menos para buscar nuevos elementos en función de aquello que hemos ido viviendo; entonces hay que retener las dos palabras, experiencia y palabra que es lo que configura nuestra conciencia. Entonces, ¿qué habría que hacer?, pues acumular, insistir, potenciar en nuestro entorno diario familiar, escolar, ambiental, televisivo, comunicativo cir-

cunstancias, situaciones y verbalizaciones de esas situaciones que vayan completando la pluridimensionalidad de mi espíritu.

Bueno, podría poner un ejemplo. Yo durante bastantes años he entrando en clases con un pequeño magnetofón con música de Mozart y vamos a tener un acto eminentemente racional-conocimiento-verdad, una clase, pero yo entraba con estilo y lo oíamos tres minutos o cuatro. Yo no comentaba nada, nunca de <<estamos oyendo a Mozart>> o <<esto>>, sino yo lo dejaba como quien dice lo dejaba caer, ¿en qué expectativa? En la expectativa de que a lo mejor aquellos jóvenes que en mis clases escuchaban durante tres minutos a Mozart antes de empezar la clase, por así decirlo, generaron en su espíritu cierto gusto por elegir algo más bello que menos bello. Un profesor entra a clase, trata bien a los alumnos; tratarles bien no quiere decir ser su abuelo ni su madre sino tratarles con cordialidad, con respeto y con sintonía de que están ante personas que para él son un medio como alumnos pero un fin como persona; pues seguro que esos jóvenes están viviendo una experiencia que en su día convertirán en palabra más consciente de que están viviendo un acto que tiene que ver con la bondad, con el bien, con sentirse aceptado, con sentirse respetado, entonces no se me ocurre otra cosa sino que si queremos eso que usted preguntaba, o sea, potenciar en nuestra conciencia eso que podemos tener menos desarrollado, es vivir aquello que a los humanos nos incrementa nuestra conducta o nos perfila nuestra conciencia que son la palabra experiencias y la palabra verbalización. Hay veces cuando ya uno tiene cierta edad que verbalizamos cosas de la que tenemos pocas experiencias, pero tener la verbalización ya es un valor de por sí y hay circunstancias, situaciones en las que tenemos experiencias pero aún no tenemos la verbalización pero seguro que la verbalización llegará si vivimos la experiencia. Entonces, yo creo que la combinación y la experiencia de ambos elementos, que es de lo que nos nutrimos existencialmente, hacer y conversar, vivir y apalabrar pues es lo que nos puede ir llevando a eso de potenciar nuestra conciencia, elevar nuestro espíritu que decía Unamuno, desarrollar nuestra persona etcétera.

LAVA: Finalmente, y ante un panorama gris que supone el título, la frase, <<crisis de la verdad>>, como humanidad, ¿qué logros tenemos? ¿De qué nos podemos asir frente a esta crisis de la verdad?

JALH: Bueno yo creo que el siglo XX, por pensar en una respuesta relativamente sencilla y algo intuitiva, reconozco que la pregunta también es interesante. El siglo XX, y por supuesto lo que llevamos del siglo XXI, podría ser una buena síntesis de las zozobras, de las idas y venidas, en definitiva de aquello que individualmente y colectivamente demostramos que tenemos en nuestro cráneo, como base fisiológica de lo que vivimos.

A mí me gusta mucho acordarme de lo que tenemos en nuestro cráneo porque muchas veces o andamos en olvidos o andamos en metafísicas o sea en abstracciones muy elevadas; en nuestro cráneo tenemos los resortes vitales por los cuales se guía y orienta nuestra conducta, tenemos los el cerebro límbico y el reptiliano que gobiernan aquello que somos como seres vivos que queremos seguir viviendo, alimentarnos, reproducirnos, emociones, afectos, respiración, todo el cúmulo de actos biopsicológicos que tienen que ver con la base de nuestro estar vivos y superior a eso tenemos el córtex que es la base fisiológica de la conciencia.

Entonces el siglo XX, ¿qué es?, dos guerras mundiales, totalitarismos, colonizaciones o descolonizaciones tremendamente avaras y egoístas; ¿quién hace eso?, pues un colectivo humano liderado por algunos que lideran a los grupos humanos que están actuando inminentemente desde una racionalidad Nietzsche dominada por estos mecanismos bioinstintivos y ahora uno puede decir, hombre, pero también existe Santa Teresa de Calcuta y también existe la ONU, es decir, la ONU como un lugar geopolítico donde está inscrita la inquietud por el respeto a los derechos humanos, me quería referir sobre todo a los derechos humanos lo de la ONU. ¿Esto qué es?, pues demostración de experiencias que hablan de que hay algún esfuerzo porque el mundo sea de otra manera.

Entonces, ¿qué lo que hay que seguir haciendo?, pues es que no tengo otra receta; potenciar la conciencia para que cada vez que... fijese que Juan Luis Vives en el siglo XVI, Luis Vives es un escritor filósofo español, mediterráneo, es valenciano que pasó toda su vida en Flandes, Holanda, Bélgica que era un lugar de Europa donde había bastante actividad intelectual, pues Luis Vives escribe una frase que viene como anillo al dedo a este punto, y que a mí me encanta, pero que repite lo mismo que vengo diciendo: <<hay que avivar la fuerza de la razón para que tenga algún poder sobre las fuerzas del alma>>; él entiende alma como eso que tenemos dentro del cráneo que acabo de decir. O sea, las fuerzas del alma son el córtex, el cerebro reptiliano y el cerebro límbico, pero hay que avivar la fuerza de la razón para que tenga poder sobre lo otro, sobre lo otro que son las fuerzas instintivas. Yo en esa frase creo profundamente, ¿qué es lo que ocurre?, que avivar la fuerza de lo instintivo no hay que hay que hacer muchas oraciones, sale lo suyo porque está en la base de nuestro sobrevivir, sin embargo potenciar la fuerza de la conciencia es como dedicarse a una

orfebrería exquisita a la cual no nos llama tanto la biología si no nos llama el desarrollo humano, la educación, la concientización, etcétera, etcétera.

¿Qué hacer?, pues incrementar los resortes, las actividades y los afanes por potenciar en nosotros aquello que tenemos, que nos hace ser quienes somos; seres humanos. Pues vamos, yo potencio la musculatura puedo hacer un acto de salud y está bien, pero es un acto eminentemente de mi estructura biológica, el potenciar la musculatura no me diferencia como ser vivo de otros seres, lo que me diferencia como ser vivo de otros seres es potenciar la inteligencia, la razón compleja, por eso la inteligencia solo no, mejor la razón compleja; la razón de estas cuatro grandes estructuras y en definitiva una conciencia, lo dijo muy bien Freud, hay algunas cosas que da como cosa repetirlas porque parece que están siendo como medio novedad, no, el pedagogo brasileño en el año 1960 acuñó el neologismo, no 60 o 62 por ahí, acuñó el neologismo <<concientización>> y yo creo que el hombre intuitivo bien claramente de qué estaba hablando. Por dar a decir concientización es decir, ¿qué es lo que el humano es, como ser diferente?, la conciencia, ¿luego qué hay que hacer?, poner la conciencia al cuadrado, llevar la conciencia al gimnasio del espíritu y esforzarse plenamente por conseguir que esa conciencia pueda de verdad gobernar, en humano, lo que tenemos humano que no es humano; que es que procedemos de la vida que es potente, pero que es potente en el afán de sobrevivir y para sobrevivir puede hacer actos de todo tipo, sin embargo nosotros estaríamos hipotéticamente llamados a tener una conciencia espiritual que liberada de las fuerzas eminentemente dominadoras de la naturaleza pues nos abra a horizontes de menos guerras mundiales y de más paz, respetuosa y digna con los seres humanos, ¿no?

LAVA: Muchas gracias. Apreciamos el tiempo que nos ha concedido y sobre todo valoramos el conocimiento emanado de la experiencia y la vivencia, reflejadas en su diálogo.

JALH: Gracias a la revista A&H.