



revistadecooperacion.com

REVISTA DE EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

| número 12 - Junio 2017 - revista cuatrimestral - ISSN 2308-1953

| ARTÍCULOS

- | María Cruz Chong Barreiro
- | Agustín Alfredo Torres-Rodríguez
- | Luis Antonio Ramírez Gómez
- | Coralía Juana Pérez Maya
- | Rosamary Selene Lara Villanueva
- | Enrique Godínez Montes de Oca
- | Mayra Karen González Castillo
- | Azucena García Martínez
- | Obdulia Irene Martínez Espinosa
- | Maritza Librada Cáceres Mesa
- | José Luis Horacio Andrade Lara
- | Amelia Molina García
- | Christian Israel Ponce Crespo
- | Javier Moreno Tapia



CONSEJO DE REDACCIÓN

Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social IEPC
revistadecooperacion.com
ISSN 2308-1953

Consejo de redacción:

Sergio Pujols Baez, Josefina Zaiter Mejía, Radhamés
Hernández Mejía, Ángel Baliño González, Juan Brito
Cordero, Rafael Isidro Morla, Cristina Sánchez Martínez,
Susana Doñé Corporán, Edwin Salazar.

Maquetado y diseño:

Fran. Fdez Yebra

Secretaría de redacción:

Noemí Rodríguez Fernández

Directoras ejecutivas:

Coralía J. Pérez Maya
Nerys García Cuevas

Presidente IEPC REPÚBLICA DOMINICANA:

Sergio Pujols Baez

EDITA



IEPC | Instituto de Estudios
para la Paz y la Cooperación



© 2017 IEPC | República Dominicana
Rosa Duarte 33a - Gazcue.
Santo Domingo - República Dominicana
instituto@universidadabierta.org
universidadabierta.org

| ARTÍCULOS

- | María Cruz Chong Barreiro, Agustín Alfredo Torres-Rodríguez
Relevancia de la formación de profesores de matemáticas del nivel superior
Resumen/Abstract 5
- | Luis Antonio Ramírez Gómez, Coralia Juana Pérez Maya, Rosamary Selene Lara Villanueva
Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua
Resumen/Abstract 13
- | Enrique Godínez Montes de Oca, Rosamary Selene Lara Villanueva, Coralia Juana Pérez Maya
Integración de las TIC en el proceso educativo
Resumen/Abstract 23
- | Mayra Karen González Castillo, Coralia Juana Pérez Maya, Rosamary Selene Lara Villanueva
Educación inclusiva y Síndrome de Asperger: los ordenamientos jurídicos en la producción científica
Resumen/Abstract 31
- | Azucena García Martínez, Obdulia Irene Martínez Espinosa, Maritza Librada Cáceres Mesa
Las estrategias de enseñanza y el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 6° Semestre de la Escuela de Enfermería, Radiología y Bachillerato de Hidalgo del periodo Agosto- Diciembre 2015 39
- | José Luis Horacio Andrade Lara, Amelia Molina García, Christian Israel Ponce Crespo
El Carácter Público de la Educación y de la Universidad
Resumen/Abstract 49
- | Javier Moreno Tapia
La competencia de uso académico de las tecnologías de la información y comunicación en docentes y estudiantes universitarios
Resumen/Abstract 63

RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS DEL NIVEL SUPERIOR

Dra. María Cruz Chong Barreiro

M.C. Agustín Alfredo Torres-Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Área Académica de Ciencias de la Educación.

RESUMEN

El contenido de esta contribución, aborda como objeto de análisis la formación de profesores de matemáticas en el nivel superior. Concretamente, describe algunos elementos que contribuyen al estado del conocimiento. Se divide en tres partes: en la introducción se explica primeramente el interés por esta problemática, en la segunda parte se acompaña la discusión con algunos datos que denotan la relevancia de los procesos formativos y en la tercera parte, se propone un análisis de hallazgos sobresalientes acerca de los estudios que se han realizado en este tema, desde la mirada de la matemática educativa y que aportan a las bases teóricas y conceptuales que le dan sustento. Con estos elementos, se pretende delimitar a la formación de profesores de matemáticas como un objeto de estudio.

PALABRAS CLAVES

Profesores de matemáticas, formación, nivel superior.

ABSTRACT

The content of this contribution, addresses as an object of analysis the training of mathematics teachers at the high level. Specifically, it describes some elements that contribute to the state of knowledge. It is divided into three parts: the introduction first explain the interest in this problem, in the second part, is accompanied by the discussion with some data that denote the relevance of the training processes and in the third part, we propose an analysis of outstanding findings about the studies that have been carried on this subject, from the perspective of educational mathematics and that contribute to the theoretical and conceptual basis that support it. With these elements, it is intended to delimit the training mathematics teachers as an object of study.

KEY WORDS

Mathematics teachers, training, high level

RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS DEL NIVEL SUPERIOR

Dra. María Cruz Chong Barreiro

M.C. Agustín Alfredo Torres-Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Área Académica de Ciencias de la Educación.

1. Introducción

Es muy conocido el problema de la deserción y/o reprobación en los distintos niveles escolares, sobre todo en el área de las matemáticas, tal y como lo reportan diversos autores (Ruiz y Lupercio, 2013; Barrera y Reyes, 2013). Asimismo, la enseñanza de esta disciplina se relaciona con problemáticas severas, que no se circunscriben a nuestro país, sino que se presentan a nivel internacional. En el caso concreto de las matemáticas que se imparten en el tronco básico de las distintas carreras de ingeniería, el problema tiene implicaciones graves en el aprovechamiento académico de los estudiantes, al grado de complicar su avance y egreso. No se soslaya el hecho de que existen varios elementos que inciden directa o indirectamente en este proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante, los docentes, las instituciones, los padres de familia y por supuesto los programas de estudio y en general el currículum. En este trabajo, el interés se centra, sin embargo en el papel que juega el docente de matemáticas en el nivel superior por dos razones: la primera se basa en el reconocimiento que diversos autores e instancias han definido sobre el importante papel que juegan los docentes en el aprendizaje de los estudiantes. Varios estudios señalan al docente como el actor principal de la transformación educativa y de la renovación de los modelos de enseñanza, (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant, 2005, citados en Vesub, 2007). En palabras de Gimeno y Pérez (2008): “no podemos desde luego centrar en el profesor toda la responsabilidad cuando hablamos de la mejora de la enseñanza, pero eso sí, ningún cambio se puede pretender en ella sin un cambio o transformación del

profesor” (p.350). Los docentes, sin embargo, no son los únicos responsables de los resultados y de la calidad del sistema educativo, y tampoco pueden asumir el desafío del cambio en forma particular y aislada, pero desde luego tienen un rol protagónico. La formación y actualización de los profesores tiene una relación directa con la calidad del proceso educativo. Se requiere por lo tanto ayudarles a esta tarea, implementando una serie de acciones sostenidas en el tiempo, que posibiliten su desarrollo profesional. La segunda razón tiene que ver con un rasgo que resulta muy común en el docente de este nivel educativo, quien normalmente tiene como profesión de origen una ingeniería y se incorpora a la enseñanza universitaria sin contar con una formación de índole pedagógica (Barrera y Cisneros, 2012; García, Azcárate y Moreno, 2005).

1.1. Importancia del docente en el proceso educativo

En la sociedad actual, el fenómeno educativo se encuentra en la agenda de los diversos países, y además forma parte sustancial de diversos organismos internacionales. Tiana (2008) identifica dos argumentos que explican las razones o causas de este creciente interés. Uno de ellos es la forma tan rápida en que se suceden los cambios en el ámbito educativo, y el otro tiene relación con las respuestas que demanda la propia sociedad de que dichos procesos de cambio resulten eficaces. Esta situación la describe acertadamente Ángel Pérez (2010), quien plantea que “el desafío actual más urgente de nuestro sistema educativo es preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, compleja, incierta y profundamente desigual sociedad contemporánea” (p.18). Para este mismo autor, el hecho de que la educación se haya tornado en un elemento crucial tiene que ver con la fuerte conexión existente entre educación y desarrollo, lo que ha llevado a los distintos gobiernos a preocuparse por la calidad de la enseñanza que se imparte en las instituciones.

La vital importancia del tema se debe a que se considera que estas actividades van estrechamente relacionadas con el nivel de vida y bienestar que puede alcanzar una sociedad, de ahí la necesidad de que los

sistemas educativos de un país respondan de la manera más eficaz a estos retos que plantean el desarrollo científico y tecnológico, así como los nuevos contextos de globalización. Todos esos cambios en la sociedad actual, han tenido su impacto en las últimas décadas en la formación, actualización y aplicación de los conocimientos dentro de los ámbitos académicos. Se han vinculado cada vez más la calidad y la eficacia de los sistemas educativos en la labor de los profesores, ello no significa que los docentes sean el único elemento que directamente afecta la calidad, pero sí resulta un componente importante.

De hecho, para poder mejorar la calidad, se tienen que potenciar diversos aspectos, desde la gestión de los sistemas, el aprovechamiento de los recursos, el reforzamiento de la gestión de los distintos centros educativos, y el punto que nos interesa rescatar en este análisis, que es la función del docente, para reforzar el proceso de enseñanza y aprendizaje y planificar de forma más integral los procesos de evaluación de los sistemas (Silva, 2004). Este papel preponderante del profesorado como elemento de la calidad educativa, y que ha sido reconocido por numerosos autores, pone de manifiesto la necesidad de atender su formación y actualización (Grau, Gómez y Perandonés, 2009). De manera que el fortalecimiento de la función docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje son dos aspectos en los que la participación de los profesores resulta de suma relevancia. En palabras de Gimeno (1982), la formación del profesorado representa una de las piedras angulares de cualquier intento de renovación del sistema educativo.

1.2. El perfil deseable del profesor de matemáticas en las IES.

Si acotamos la problemática al docente de nivel universitario en nuestro país, resulta que este docente, se caracteriza en general por no tener una formación específica en pedagogía o en enseñanza, sino que se trata generalmente de profesionistas que dan clase en una licenciatura similar a la de su campo disciplinar, y en el mejor de los casos dan clase en la misma carrera que ellos estudiaron. (García et. al. 2005). Es por esta situación que varios autores han evidenciado la

necesidad de que el profesor universitario inicie un proceso de formación adicional a su campo disciplinar. Escudero (1999) enfatiza que la atención a la enseñanza en el nivel universitario tiene grandes pendientes, si se compara con la que han recibido los restantes niveles educativos. Señala también que el nivel universitario debería “aspirar a un profesor que esté permanentemente abierto a un nivel más profundo y extenso en su área de conocimiento, así como en las capacidades y disposiciones que le llevan a participar activamente en la recreación del mismo a través de la práctica investigadora” (Escudero,1999:136). En este sentido, se ha identificado que las rutas de formación deben tener por lo menos dos vertientes: una profundización y/o actualización de contenidos disciplinares, y otra componente de naturaleza didáctica.

Por otro lado, también se ha identificado la necesidad de que la formación del docente proporcione al profesor herramientas teórico-metodológicas que lo habiliten en el campo de la investigación educativa. Varios autores han identificado la estrecha relación entre el quehacer docente y la investigación educativa (Piñero, et al., 2007; Hidalgo, 1993).

Aunque hay que reconocer que lo que todavía está en una fuerte discusión es la base teórica de esta relación y la forma en cómo influye la investigación educativa en la transferencia hacia el quehacer docente. Sin embargo no hay duda que es pertinente que la investigación educativa forme parte sustantiva de un proceso de formación docente en general. Así lo plantea Hidalgo (1993), para quien la formación de maestros que se lleva a cabo en las escuelas normales y los programas de educación continua, actualización y capacitación para docentes en servicio, en las universidades y otros centros de educación superior, han asumido, en efecto, algunos criterios teórico-metodológicos propios de la investigación como elementos sustantivos.

Asumida entonces la importancia de la investigación como eje central dentro de un proceso de formación docente, surge la necesidad de configurar e insertar en el currículo competencias investigativas en el proceso de formación de los docentes. Para Piñero et al. (2007), la tarea de investigar ya no es función ajena al profesor

universitario, ya que en la actualidad “el proceso de investigación está orientado a recuperar la capacidad de cuestionamiento, crítica y construcción de conocimiento en el aula de clase” (p. 177). Se ha identificado también que se requiere que los programas de formación tengan una estructura flexible que pueda permitir una serie de modificaciones y/o adaptaciones que dependan finalmente del entorno en dónde se pretenda implementar. También hay que considerar que para los docentes en servicio activo, no siempre resulta viable poder acceder a programas más estructurados como es el caso de los posgrados, debido a limitaciones de tiempo y también a factores económicos, esto es el acceso a becas y/o planes de financiamiento por parte de su propio centro de trabajo o de las instituciones que lo proporcionan. A este respecto Braslavsky (1999) señala que los profesores que recibieron su formación de grado en la universidad tienen la oportunidad de realizar cursos de perfeccionamiento docente en cualquier institución, e incluso la posibilidad de hacer estudios de postgrado más sistemáticos, como maestrías y doctorados diversos. Estas oportunidades cuentan con la ventaja de ser altamente formalizadas y estructuradas, aunque su desventaja suele ser que no especializan a los profesores como docentes.

Tal como lo señala esta misma autora, encontramos otra razón para resaltar la importancia de un proyecto de formación docente que considere aspectos de la investigación educativa: la mayoría de los estudios de posgrado tienen como propósito dotar a los estudiantes de mayores conocimientos dentro de su perfil profesional, esto es, atienden en mayor medida contenidos curriculares que apuntan hacia una mayor especialización en su área de conocimientos disciplinares, pero no abordan en forma suficiente los aspectos pedagógicos necesarios para completar la formación que la labor docente requiere.

En este mismo sentido, una propuesta de formación docente debe considerar dichas limitaciones, ofreciendo en contraparte una mayor flexibilidad y tomar en consideración las condiciones laborales del entorno de los profesores, los espacios adecuados y los mecanismos de gestión necesarios para poder implementar es-

tos procesos de forma satisfactoria. Es así como Piñero et al. (2007) resaltan un perfil deseable del docente con este tipo de formación:

El docente, entonces, debe ser capaz de elaborar cooperativamente, un proyecto educativo y un proyecto pedagógico para su escuela; que sepa buscar y seleccionar la información, que sea capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos y convertirlas en currículo para la enseñanza; que sabe organizar el trabajo en grupo entre sus alumnos, y participar y cooperar él mismo en el trabajo grupal con sus colegas; que tiene la capacidad para reflexionar crítica y colectivamente sobre su rol y sobre su práctica (p. 179).

1.3. Los aportes desde la matemática educativa.

Desde el campo de la educación matemática, se ha señalado también la relevancia de los conocimientos y características que requiere un docente que enseña matemáticas en los distintos niveles educativos. Qué tanta importancia tienen los conocimientos de los docentes de matemáticas lo pone de manifiesto la siguiente aseveración del National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) en un documento denominado Principios y Estándares para la Educación Matemática, correspondiente al año 2000:

Los estudiantes aprenden matemáticas a través de las experiencias que los profesores les proporcionen [énfasis agregado]. Así, el entendimiento que los estudiantes adquieren de las matemáticas, su capacidad para usarlas para resolver problemas, su confianza en, y su disposición hacia las matemáticas son moldeadas por las formas de enseñanza que encuentran en la escuela. La mejora de la educación matemática para todos los estudiantes, requiere una enseñanza efectiva en todos los salones de clase (NCTM, 2000, p.16).

¿Cuáles son los conocimientos deseables de un profesor de matemáticas? Báez, Cantú y Gómez (2007) consideran que los cambios conceptuales requeridos por la es-

cuela, exigen la redefinición de los roles del profesor, y consideran por ello imprescindible su formación como investigador capaz de diseñar, desarrollar y evaluar estrategias que le permitan resolver los problemas que la realidad educativa le presenta. Para la UNESCO los docentes deben de tener un perfil acorde con las necesidades actuales, por lo que es necesario que desarrollen y mejoren sus estrategias de enseñanza (Díaz y Poblete, 2003).

En este sentido se habla de que el docente debe poseer y/o adquirir ciertas características que le permitan afrontar su labor con mayor eficacia. Se habla entonces de las competencias del docente de matemáticas, que se refiere a un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas deseables de un profesor de matemáticas. Con ellas se intenta conformar lo que se denomina un perfil deseable del profesor de matemáticas. Desde las ciencias pedagógicas también se han abordado las competencias docentes o profesionales, y en realidad se pueden encontrar numerosos puntos de convergencia entre ambas aproximaciones. Considerando las investigaciones de distintos autores, tales como Báez et. al. (2007); Díaz y Poblete (2003); Perrenoud (2002, 2004); Rico y Lupiañez (2008), y que conjuntan las visiones desde las ciencias de la educación y desde la matemática educativa, en la siguiente tabla se muestran algunas de tales competencias, tanto de tipo genérico como otras específicas de la disciplina.

Tabla 1. Competencias del profesor de matemáticas

- 1.-Dominar a profundidad la materia a impartir.
- 2.-Contar con la capacidad para enseñar matemáticas, conocer de medios y estrategias.
- 3.-Tener o desarrollar la capacidad para propiciar aprendizajes en sus estudiantes.
- 4.-Poseer la capacidad para mantenerse en constante actualización.
- 5.-Ser un usuario inteligente y crítico del currículum de matemáticas
- 6.-Estar preparado para la investigación y experimentación en lo referente a su práctica.
- 7.-Contar con habilidades o competencias específicas como la capacidad de asumir nuevas habilidades

metodológicas y/o tecnológicas.

8.-Habilidad para exponer y desarrollar ideas matemáticas.

Fuente: elaboración propia a partir de Báez et. al. (2007); Perrenoud (2002, 2004); Díaz y Poblete (2003); Rico y Lupiañez (2008).

No se debe olvidar que es el docente quien desarrolla estrategias o acciones para que los estudiantes aprendan matemáticas. En este contexto, se han sugerido varias características deseables en el docente. Además existen otros elementos importantes cuando se analiza el papel del profesor de matemáticas. Los mismos autores identifican tres aspectos en este sentido, y que tienen una gran influencia en la práctica docente: las creencias del profesor, su experiencia y su formación. Como ejemplo de esta incidencia, de las concepciones del profesor dependen la interpretación y toma de decisiones acerca de las creencias, errores de aprendizaje u obstáculos epistemológicos que sostengan los estudiantes. Asimismo de sus concepciones depende el modo en que aborda los contenidos, las situaciones didácticas que desarrolla y las estrategias que utiliza. Para hacer frente a dichas exigencias del perfil del docente de matemáticas, investigadores como Barrera y Reyes (2013), definen que un proceso de formación docente para el área de matemáticas en los niveles medio superior y superior, debe contener conocimientos estructurados en torno a tres grandes ejes como mínimo, los conocimientos disciplinares, conocimientos sobre epistemología y conocimientos didácticos sobre los contenidos matemáticos. La importancia del estudio de la epistemología ha sido puesta en la discusión por teóricos como Bruno D'Ámore (2004), para quien conocer la epistemología de la matemática es profundizar sobre la forma en cómo ha evolucionado el conocimiento y el pensamiento matemáticos, lo que se constituye en una fuerte herramienta para la adecuada transposición didáctica que se requiere en su enseñanza. En general la formación matemática y didáctica de los profesores, puede funcionar como campo de acción e investigación que debe enriquecer a la propia didáctica de la matemática, como campo de estudio (Godino, 2002).

1.4. Conclusiones

La revisión de la literatura nos permite definir algunos de los elementos más relevantes para construir el estado del conocimiento. Dentro de estos elementos tenemos los siguientes: la importancia de por lo menos dos grandes ejes formativos, el disciplinar y el pedagógico. Además de los anteriores, la necesidad de incorporar a los procesos de formación las herramientas teóricas y metodológicas que le permitan habilitarlo en competencias investigativas. Se considera que la inclusión de tales competencias permitiría vincular la práctica y la reflexión docente, desde el análisis crítico, interpretativo y transformacional del quehacer educativo. Resulta entonces pertinente que el proceso de formación docente lleve también a la formación de investigadores educativos que sean capaces de identificar problemas concretos, abordarlos en forma crítica y poder construir propuestas de solución desde las teorías educativas hasta su concreción en el trabajo dentro del aula. Por otro lado, desde la educación matemática se identifica la necesidad de proporcionar a los docentes de matemáticas una formación que considere el desarrollo de competencias profesionales que lo habiliten para poder dar respuesta a las problemáticas que en particular se presentan en la enseñanza de las matemáticas en el nivel superior, empleando para ello los constructos teórico-conceptuales desarrollados desde este campo disciplinar.

Referencias bibliográficas

- Báez, M.A., Cantú C.A. y Gómez, K.M. (2007). Un estudio Cualitativo sobre las prácticas Docentes en las Aulas Matemáticas en el Nivel medio. Tesis de licenciatura UADY, México, <intranet.matematicas.uady.mx/portal/dme/tesis/TesisGrupal_Baez-Cantu-Gomez.pdf.> [16 de noviembre 2015].
- Barrera, F. & Reyes, A. (2013). Elementos Didácticos y Resolución de Problemas: Formación Docente en Matemáticas. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Barrera, M.E. & Cisneros, E. (2012). Una Propuesta para la Formación del Profesorado Universitario en el Enfoque basado en Competencias. En: Ponce, S. & Alcántar, V. (coords.) La Formación de Profesores, Propuestas y Respuestas. (pp. 69-84). México: Juan Pablos editor.
- Braslavsky, C. (1999). "Bases, Orientaciones y Criterios para el Diseño de Programas de Formación de Profesores". Revista Iberoamericana de Educación, No.19, pp.13-50.
- D'Amore, B. (2004). "El papel de la epistemología en la formación de profesores de matemática de la escuela secundaria". Revista Épsilon, No. 60, pp.413-434.
- Díaz, V. & Poblete, A. (2003). "Competencias Profesionales del Profesor de Matemáticas". Revista Números, 53, pp.3-13.
- Escudero, J.M. (1999). "La Formación Permanente del Profesorado Universitario: cultura, política y procesos". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, pp.133-157.
- García, L., Azcárate, C. y Moreno, M. (Septiembre de 2005). Conocimiento del Contenido Didáctico del Profesor de Matemáticas de Universidad y su Relación con otros Contenidos Disciplinarios. En IX Simposium SEIEM (Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática), Córdoba, España.
- Gimeno, J. (1982). "La Formación del profesorado de Universidad". Revista de Educación, No. 269, pp.77-99.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (2008). La Enseñanza, su Teoría y su Práctica. Madrid: Akal.
- Godino, J. (Febrero de 2002). La formación matemática y didáctica de maestros como campo de acción e investigación para la didáctica de la matemática. En V Simposio sobre aportaciones del área didáctica de la matemática en diferentes perfiles profesionales, Universidad de Alicante, España.
- Grau, S., Gómez, C. & Perandón, M. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. En: Gómez, C. y Grau, S. (coords.) Propuestas de Diseño, Desarrollo e Innovaciones Curriculares y Metodología en el EEES. (pp. 7-26). Alicante: Universidad de Alicante/Ediciones Marfil. < <http://hdl.handle.net/10045/13199>>. [octubre de 2015].
- Hidalgo, J. (1993). "Docencia e Investigación: una relación controvertida". Perfiles Educativos, No. 61, p. 31-39.
- NCTM (2000). Principios y Estándares para la Educación Matemática. EU: Saem Thales.

Pérez, A. (2010). "Nuevas Exigencias y Escenarios para la Profesión Docente en la Era de la Información y de la Incertidumbre". Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, vol.68, pp.17-36

Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Piñero, M.; Rondón, L. & Piña, E. (2007). "La Investigación como Eje Transversal en la Formación Docente: Una Propuesta Metodológica en el marco de la Transformación Curricular de la UPEL". Laurus vol. 13, No.24, pp. 173-194.

Rico, L. & Lupiañez, J.L. (2008). Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular. Madrid: Alianza editorial.

Ruiz, C. & Lupercio, A. (2013). "La utilidad de los Paréntesis en la Enseñanza de las Matemáticas". Ciencias, 107-108, pp. 148-153.

Silva, P. (Enero de 2004). La profesión docente y la mejora de la calidad. En II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente), Universidad de Barcelona, España.

Tiana-Ferrer, A. (2008). "Evaluación y Cambio de los Sistemas Educativos: La Interacción que hace falta". Aval. Pol. Pub. Educ. vol. 16, No. 59, pp. 275-296.

Vesub, L. (2007). "La formación y el Desarrollo Profesional Docente frente a los Nuevos Desafíos de la Escolaridad". Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, vol. 11, No. 1, pp. 1-23.

PANORAMA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Luis Antonio Ramírez Gómez

Coralia Juana Pérez Maya

Rosamary Selene Lara Villanueva

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

RESUMEN

En el sistema educativo mexicano se percibe la necesidad de mejorar la forma en que se enseña el idioma inglés como segunda lengua. A pesar de la recién publicación del nuevo modelo educativo de México en donde se establecen metas puntuales aún hace falta conocer a fondo la problemática multifactorial que propicia que los índices de aprendizaje sean bajos. Los estándares internacionales se han convertido en un indicador indispensable para conocer la situación propia de cada institución educativa y un punto de referencia para redirigir los esfuerzos y estrategias educativas. La obligatoriedad de la enseñanza del idioma inglés en el sistema educativo mexicano aún no se ha cristalizado en el cien por ciento de las instituciones educativas nacionales. Esto deberá revisarse minuciosamente porque la calidad educativa en el sistema educativo mexicano de nivel superior requiere ser fortalecido. La innovación en la enseñanza del inglés como segunda lengua en el nivel educativo superior mexicano está ganando terreno como se pueden ver en los ejemplos citados en el texto. Es indispensable una vigilancia constante en los métodos de enseñanza a fin de mejorar en el aprendizaje en el aula.

PALABRAS CLAVES

Enseñanza del inglés, segunda lengua, licenciatura

PANORAMA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Luis Antonio Ramírez Gómez

Coralia Juana Pérez Maya

Rosamary Selene Lara Villanueva

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Introducción

La necesidad del aprendizaje del idioma inglés como una segunda lengua cada día más va en aumento y hablarlo con seguridad y de manera fluida puede ser más difícil de lo que se piensa. Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua o como generalmente se conoce por sus siglas L2, existen diversos factores que contribuyen a que sea adquirido de forma satisfactoria como una buena preparación del docente en la didáctica de la enseñanza de una segunda lengua o la alta motivación del alumno para aprender otro idioma. Al mismo tiempo hay otros que provocan deficiencias en su aprendizaje, por dar un ejemplo tenemos la incorporación casi nula de los recursos tecnológico en la enseñanza o los diseños curriculares deficientes.

Como en cualquier estudio de fenómenos educativos, el aprendizaje de una segunda lengua también deberá ser analizado con una visión holística. En este artículo se analizan algunos factores que inciden en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en el sistema educativo mexicano desde el nivel básico hasta el nivel profesional consultando fuentes diversas, entre ellas las políticas públicas e investigaciones formales. Además, se resaltan los logros en cuanto a la mejora del aprendizaje del inglés como segunda lengua y la búsqueda de la internacionalización en el caso de la educación superior. Se corrobora que para tener resultados acordes a los objetivos institucionales es importante elevar los índices de evaluación nacional e internacional a los que el sistema educativo mexicano se ve sometido.

Desarrollo

La era de la comunicación en la que nos encontramos ha permitido que exista una facilidad de establecer comunicación con personas en cualquier parte del mundo y obtener información de forma más rápida, lo cual ha catapultado los índices de investigaciones en el área de la enseñanza de una segunda lengua. Al observar que las investigaciones de mayor impacto se redactan en inglés podemos constatar que existe una fuente importante de información que deberá ser analizada para elaborar estrategias nuevas o enriquecer las que ya existen en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Lo anterior ha contribuye a entender los factores que inciden en el aprendizaje y las problemáticas propias del campo de la enseñanza de una segunda lengua y ha permite proponer soluciones a las mismas. El Modelo educativo de México (2016, pág. 43) que está dirigido a la educación básica y media superior, reconoce la importancia de la investigación para entender mejor como se lleva cabo el aprendizaje. La innovación en la educación está inherentemente ligada a la investigación.

En este sentido, recuperar la información de estas investigaciones sobre la enseñanza del idioma inglés, resulta una tarea que requiere un análisis desde diferentes aristas o miradas metodológicas. Esto posibilita identificar las tendencias y los debates actuales sobre este tema, así como las acciones emprendidas desde las políticas educativas internacionales y nacionales que están permeando en el currículo escolar de educación en México, para el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

“El idioma inglés es actualmente la lengua extranjera más difundida y aprendida en el mundo” (Pizarro-Chacón, G, 2015) por lo tanto se ha convertido en una “lingua franca” o como lo ha mencionado Medina (2010), la principal lengua candidata de alcanzar el estatus de primera “lingua franca global”. Es de suponer que en estas circunstancias se vuelva más viable y un tanto rutinaria la medición de los estándares de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en diferentes regiones del país y que por consecuencia se efectúen comparaciones de un país a otro o de una región a otra.

En este tenor, las evaluaciones estandarizadas a nivel internacional nos permiten tener un punto de referencia con respecto a los demás países o regiones del territorio nacional y del mundo. Como ejemplo tenemos al Índice del Nivel de Inglés English First (EF), el cual establece un ranking mundial del dominio del inglés en el que integra los resultados de 72 países. En este estudio se puede observar que México se encuentra en el lugar 43 con un nivel bajo en una escala de 5 niveles que va de “Muy alto”, “Alto”, “Medio”, “Bajo” y “Muy bajo”

Como ya se mencionó, existen muchas aristas en esta problemática que van desde el diseño curricular deficiente, los recursos tecnológicos limitados con los que cuenta cada institución, la preparación o profesionalización escasa de los docentes y la imbricación incoherente de diferentes métodos de enseñanza, entre otras. Pero también existen factores que tienen que ver con la trayectoria escolar en el aprendizaje del idioma inglés que han llevado los alumnos que ingresan al nivel superior. O como menciona Carvajal-Portuguez (2013) en cuanto a “la enseñanza de un idioma distinto al materno... en ocasiones es rechazado... por el estudiantado... [y] en otras ocasiones no se cuenta con el material didáctico para la enseñanza y aprendizaje de esa nueva lengua”.

En este orden de ideas se puede mencionar un ejemplo de las diferencias sustanciales en la profesionalización de los docentes dependiendo del país en el que laboran. En el caso de la Unión Europea en donde se da por sentado que se promueve ampliamente el multilingüismo y el aprendizaje de idiomas, sorprende leer en un informe recientemente publicado que es mínimo el grado de exigencia hacia los profesores de idiomas para que realicen estancias en otros países para actividades de inmersión en otro idioma con objeto de ser preparados en el dominio de dicha lengua y no solo eso, sino que es exigido por muy pocos países. De los profesores encuestados cerca del 53% dijo haber participado en una estancia con fines profesionalizantes, aunque estas cifras varían consistentemente de un país a otro. (Comisión Europea, 2012).

En México, este tipo de actividades son consideradas

expresamente como sinónimo de calidad en la formación del profesorado. Para ilustrar esto, en México existe el Certificado Nacional del Nivel del Idioma (CENNI) que busca establecer en el país un marco de referencia para la evaluación y la certificación de los idiomas en los docentes y en particular a los que imparten el idioma inglés. Este proyecto de certificación está desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que es un órgano gubernamental de carácter federal en el país. De manera frecuente se ofertan becas de profesionalización en el extranjero para incentivar la participación de los profesores, lo que se espera repercuta directamente y de forma positiva en la calidad de la enseñanza en las aulas del país.

En México actualmente se apuesta a la internacionalización en las instituciones educativas tanto públicas como privadas, desde el nivel básico hasta el profesional. El Modelo educativo de México (2016, pág. 42), menciona que el aprendizaje de una lengua extranjera es parte de las “competencias para la vida”, sin embargo, Ramírez, Pamplón, & Cota (2009) perciben una falta de continuidad en los programas de enseñanza del idioma inglés que provoca deficiencias en el cumplimiento de sus objetivos educativos.

En el caso de México, la enseñanza del idioma inglés se ha hecho obligatoria en los diferentes niveles educativos de forma paulatina. En el nivel básico se hizo obligatoria desde el año 2009 y en el nivel de secundaria fue desde finales de la década de los treinta del siglo pasado. Así mismo se menciona que el objetivo de dichos programas es que los alumnos concluyan el tercer año de secundaria con un nivel de dominio del inglés de nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, el cual es un nivel bastante aceptable. Es muy importante corroborar si realmente se logran esos estándares en los alumnos de manera consistente. Lamentablemente al día de hoy no existe un “instrumento de evaluación oficial que permita conocer el resultado nacional del PNIEB” (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica) (Mendoza, 2015, pág. 127).

En el plano internacional existen contrastes al

respecto, como es el caso de la Unión Europea en donde el inglés en las escuelas públicas es obligatoria a edades más tempranas. Aunque no está implementado de forma general en toda Europa, existen lugares como Bélgica que ya cuenta en el nivel preescolar con esta asignatura obligatoria con niños desde los 3 años de edad (Comision Europea, 2012).

La problemática estructural en el nivel educativo inmediato a la escuela primaria en la asignatura de inglés es crítica. Existen diversas instituciones nacionales e internacionales que han diseñado y aplicado instrumentos de evaluación del uso y comprensión del idioma inglés en el nivel de la secundaria que dan cuenta de lo mencionado. Bastará dar un ejemplo.

La organización “Mexicanos Primero” da cuenta en su informe del año 2015 que solo el 3% de los alumnos egresados del nivel de secundaria cuentan con los conocimientos y habilidades requeridos para ese nivel, que son equivalentes a un nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia y que un 79% de los alumnos tienen un nivel de desconocimiento total de la lengua. Podemos ver claramente que es imperante un análisis que permita fortalecer el proceso de enseñanza en este nivel educativo ya que casi es nulo el número de alumnos que egresan con el manejo del idioma de forma satisfactoria.

Con respecto al nivel de bachillerato, se ha estipulado algo diferente a nivel general y desde las políticas públicas educativas. Según Las Orientaciones para la Enseñanza de Inglés en el nivel Bachillerato General se ha omitido establecer un nivel de dominio del idioma de egreso por parte del alumno, justificando lo anterior por razón de “los contextos tan diversos de la realidad educativa” (Orientaciones para la Enseñanza de Inglés en el nivel Bachillerato General, pág. 5). Lo anterior es comprensible ya que en este nivel educativo coexisten 33 subsistemas diferentes, lo que “ha generado una serie de retos importantes como una amplia dispersión y heterogeneidad curricular, la ausencia de un perfil del egresado, problemas de pertinencia y relevancia, y la falta de equivalencias curriculares entre subsistemas”

según lo menciona el Modelo educativo de México (2016, pág. 79). Estas inconsistencias se tornan en desventaja para los alumnos, ya que al ingresar al nivel superior se les exigirá un grado de dominio del idioma inglés más profundo, pero del cual muchos carecen.

En México las escuelas de nivel superior incluyendo el nivel de posgrado establecen sus propios criterios y requisitos mínimos de conocimiento y habilidades del idioma inglés para el ingreso y egreso en sus programas académicos. Es de suponerse que a mayor grado académico se requerirá un mayor puntaje en la certificación, aunque en casos como licenciaturas que están encaminadas a preparar a los alumnos para la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera la exigencia es más elevada. Dentro de las instituciones de educación pública tenemos como ejemplo la Licenciatura en Lengua Inglesa ofertada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo cuyo perfil de ingreso requiere la obtención de un nivel A2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, mientras que la Licenciatura en Enseñanza de Lengua Extranjera ofertada por la Universidad Nacional Autónoma de México pide un nivel mínimo de C1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia.

Hay otras instituciones como la Universidad Cuahutémoc que oferta la Licenciatura de Enseñanza del Inglés en modalidad no presencial a través del uso de las TIC, específicamente del uso de Moodle (cuya característica principal es la separación espacial y temporal entre el alumno y el profesor), que se limita a indicar que se requiere un nivel básico del dominio del idioma inglés como parte de los requisitos de ingreso. Por otro lado algunas universidades como la Universidad Veracruzana no especifican por lo menos en su página web los requisitos mínimos de ingreso en cuestión de dominio del inglés.

Existe otra variante en relación a lo que se ha venido hablando. Hay universidades que han implementado como parte de sus criterios de admisión el examen CENEVAL EXANI II (Examen Nacional de Ingreso) que es un instrumento estandarizado a nivel nacional que ha sido diseñado con una batería de preguntas de

diferentes áreas y que está adecuado a diferentes planes académicos o licenciaturas. Una de las universidades que ha adoptado esta modalidad es la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es importantes analizar que la sección dedicada a evaluar el dominio del idioma inglés, que además de estar muy simplificada, solo evalúa expresamente la comprensión lectora y el uso de la gramática sin precisar el equivalente del contenido al Marco Común Europeo de Referencia. Al presentar este examen el alumno deberá obtener por lo menos un puntaje de 800 para ser considerado en el proceso de admisión. La escala de dicho examen va de 700 puntos que es el nivel más bajo hasta 1300 que es el puntaje más alto y la media es de 1000 puntos que significa que se ha contestado correctamente el 50% de los reactivos. Adicional al examen antes mencionado la Universidad Autónoma de Tamaulipas también requiere la presentación por parte del alumno de otro examen de conocimientos generales diseñado por la misma universidad y cuyo contenido no se publica en su página web por lo que no se sabe si se evalúa el idioma inglés.

El énfasis en la enseñanza del idioma inglés en las instituciones de educación del país depende en cierta medida del espacio que se le dé desde las políticas públicas educativas gubernamentales. Estos niveles educativos previos al nivel superior son fundamentales porque colocan las bases del idioma con las que llegan los alumnos al nivel superior y determinan en gran medida el rendimiento que podrán obtener porque sabemos que deberá enfrentarse al nivel de rigurosidad académica propio de este nivel.

En el nivel educativo superior en México, específicamente hablando del nivel de licenciatura, se ha puesto como requerimiento que los alumnos salgan con un nivel mínimo de B2 según el Marco Común Europeo de Referencia, aunque no es un requisito para la titulación que tengan todas las universidades del país. Esta falta de obligatoriedad podría contribuir a que los índices de aprendizaje sean bajos al provocar una posible falta de interés a una asignatura que no es requerida para obtener el grado y que es de carácter opcional.

Monroy (2015) puntualiza que en las instituciones de educación superior la asignatura de inglés forma parte de un grupo de asignaturas diversas, o sea que cuentan con más de un objeto de aprendizaje. Por lo anterior se debe suponer que el alumno deberá administrar su tiempo y recursos a fin de cumplir con los requerimientos de cada una de ellas.

Ahora es preciso hablar de la educación no formal en México y su coexistencia con la educación formal, ya que como lo menciona Luján (2010) “su principal insumo lo constituyen las necesidades de formación, capacitación, actualización...”. Por lo anterior podemos inferir que la enseñanza del idioma inglés en la educación formal tiene áreas de oportunidad que son cubiertas por la educación no formal. Actualmente en México han proliferado las instituciones de educación no formales que se dedican a la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. En las instituciones dedicadas exclusivamente a la enseñanza del inglés como segunda lengua, por lo general solo existe una materia a la que dedican su completa atención. En muchos casos cuenta con programas muy desafiantes en donde combinan la práctica en el aula con actividades de la vida cotidiana. Por otro lado, hay otras instituciones que simplifican excesivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje tendiendo a la confusión. Sin embargo, no existe un estudio oficial en donde se pueda comprobar de manera general que tipo de instituciones sean mejores y cuáles no cumplen con los requerimientos esperados.

Por lo anterior, el presente artículo no pretende caer en una postura pesimista, se trata más bien de señalar los datos que sitúan la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés como una preocupación creciente en los últimos años en las instituciones educativas, sobre todo en educación superior. En las reformas actuales el gobierno de México se han hecho propuestas en donde se hace hincapié en la importancia de impartir una segunda lengua como el inglés. Precizando que las últimas reformas y decisiones en política educativa como el Modelo educativo de México de 2016 ha impulsado mejoras en el área y aunado a esto existen iniciativas por parte de las mismas instituciones

educativas que dan muestra de un avance al respecto.

La innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje es vital para el desarrollo de los programas educativos, así mismo la investigación está estrechamente relacionada con la innovación. Ante esta problemática del sistema educativo superior mexicano se han elaborado estrategias diversas para solucionarlas. Los métodos de enseñanza son muy variados y cada institución implementa su propia didáctica, incluso algunas instituciones desarrollan su propio método de enseñanza adaptado a sus necesidades particulares. Por dar un ejemplo la Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo ha editado su propia bibliografía específicamente para la didáctica del idioma inglés para el nivel de bachillerato y para el nivel superior en licenciatura. Make it real! pretende a través de su metodología propia colocar dentro de un contexto local, nacional e internacional el aprendizaje del idioma. También busca intercambiar actitudes y experiencias de las clases y el contenido se centra en el uso del idioma en México y el extranjero. Adicional a esto se utilizan las TIC en una plataforma en donde participan tanto docentes y alumnos, un blog en donde comparten información y una aplicación descargable que enriquecerá el proceso de aprendizaje. Esta propuesta creada en el 2014 es relativamente nueva y se tendrán que analizar los resultados en su implementación para ver sus cualidades y beneficios al mismo tiempo que sus áreas de oportunidad y así poder consolidarse.

La enseñanza de un segundo idioma en México requiere su análisis constante ya que es un proceso complejo. Cano (2015) menciona que al ser una problemática multifactorial requerirá una visión holística para tratar de entender el fenómeno. Él propone elaborar campos de investigación para resolver la problemática (ejemplo: currículum, políticas, gestión, procesos de aprendizaje, innovación) y no dejar ninguno de lado en su análisis ya que se determinan mutuamente. Basándose en este supuesto no se podría afirmar que existe efectividad en los métodos de enseñanza de una segunda lengua que ignoran la complejidad del proceso de enseñanza de la misma.

Como hemos visto la enseñanza del idioma inglés requiere de una constante vigilancia en su didáctica ya que por la multiplicidad de factores y su combinación cada caso es único. Por ejemplo, Johnson (2008) expone que las diferencias individuales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras juegan un papel primordial, ya que mientras todos aprendemos a hablar nuestra lengua materna a una edad muy temprana no sucede lo mismo en el caso de aprender una segunda lengua a una edad mayor porque desgraciadamente no todos lo logran. Es preciso recordar que una asignatura como es el aprender una segunda lengua posee una metodología diferente al de las otras asignaturas. Abad y Toledo (2006) consideran tres factores fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua: “primero, el énfasis en las competencias lingüísticas relacionadas con el nivel de lengua del estudiante; segundo, la integración de los contenidos de lengua y las habilidades comunicativas, y, finalmente, se recomienda atender a las necesidades reales y específicas del estudiante”. Reflexionando en lo anterior es importante mencionar que las necesidades reales del estudiante dan sentido a lo que hace. Si se logra conocer y atender estas necesidades del estudiante en el aula y al mismo tiempo se reconocen y aprovechan las competencias lingüísticas que posee, se podrán integrar los contenidos adecuados del aprendizaje de una segunda lengua al currículum y crecerán las posibilidades de obtener un aprendizaje significativo.

Conclusiones

Los bajos índices en el aprendizaje del inglés como segunda lengua plantean un panorama que requieren soluciones a través de estrategias de corte multidisciplinar. A pesar de los avances en la didáctica y el enriquecimiento del proceso de enseñanza aún se pueden percibir deficiencias en los índices de aprendizaje de una segunda lengua en todos los niveles educativos como se puede constatar en los índices de aprendizaje publicados por los organismos tanto nacionales como internacionales. Aún no se logra percibir una adecuación que logre convencer que exista una continuidad en los planes educativos

de los diferentes niveles educativos que culminan en el nivel educativo superior. Lo anterior deberá atraer la atención de los cuerpos académicos para la generación de conocimiento y nuevas propuestas. Aunado a esto se requiere énfasis en la profesionalización del profesorado, por ser importante y esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo la investigación deberá ser considerada de vital importancia en las instituciones educativas. Abeledo (2003) comenta al respecto que podría entonces existir un contrato social entre la ciencia y la sociedad en donde los resultados incidan en el desarrollo como tal.

Referencias bibliográficas

Abad, M; Toledo, G; (2006). Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (e/le). *Onomázein*, () 135-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516555009>

Abeledo, C R; (2003). Investigación orientada a la solución de problemas: relevancia y desafíos para países en desarrollo. *Interciencia*, 28() Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33908501>

Cano Espinoza, A M; (2005). La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la Secretaría de Educación Jalisco. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3() 594-597. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130159>

Carvajal-Portuguez, Z E; (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. *Revista Educación*, 37() 79-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029444004>

Comision Europea, Comunicado de prensa, septiembre de 2012, retomado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-990_es.htm consultada el 27 de marzo de 2017.

Contenido del programa, Lengua Inglesa, Universidad Veracruzana.

Consultado marzo, 27, 2017 de: <http://www.uv.mx/docencia/programa/Contenido.aspx?Programa=LEIN-08-E-CR>

Education First. Recuperado de <http://www.ef.com.mx/epi/>

El modelo educativo 2016. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

El aprendizaje del inglés en Mexico. Recuperado de <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>

Guía EXANI-II, Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior, 22a. edición, 2017. Descargado marzo, 27, 2017 de: <http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/35992/Gu%C3%ADa+EXANI-II+22a+ed+Final.pdf/70ddf03d-ce4d-4c8d-944e-9ebbe9fdeb33>

Inglés es posible, Propuesta de un agenda nacional, http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf

Johnson, K., (2008), *Aprender y enseñar lenguas extranjeras, una introducción*. México. Fondo de Cultura Económica.

Licenciatura en Idioma Inglés, Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Descargado marzo, 27, 2017 de: <http://www.uacjs.uat.edu.mx/pdf/lii.pdf>

Luján Ferrer, Manuel Enrique; (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista Educación*, Sin mes, 101-118.

Medina Betancourt, A R; (2010). Aldea global de la ciencia: primera lingua franca global. *Ciencias Holguín*, XVI() 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181520804009>

Mendoza G., M., (2015) Políticas educativas públicas para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/8/art2.pdf>

Monroy, M. (2015) Actitudes hacia la retroalimentación en los profesores de inglés del colegio de ciencias y humanidades (tesis de maestría) UNAM, México.

Orientaciones para la enseñanza de inglés en el Bachillerato General. Recuperado de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/orientaciones-ensenanza-ingles.pdf>

Pizarro-Chacón, G; (2015). Multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua. Revista Electrónica Educare, 19() 359-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017020>

Plan de estudios, Enseñanza del inglés, Universidad Cuahutémoc.

Descargado marzo, 27, 2017 de: <http://www.ucuauhtemoc.edu.mx/educacionadistancia/descargas/flyers/licenciatura-ensenanza-ingles.pdf>

Ramírez, J., Pamplón, E., & Cota, S., (2009) Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_05/2008.pdf

Rovira, Lourdes C.; (2008). The relationship between language and identity. The use of the home language as a human right of the immigrant. REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 63-81.

Recuperado el 27 de marzo de 2017 de: <http://suayed.acatlan.unam.mx/dominio.html>

Velázquez, L., (2015). Niveles de ansiedad hacia el Aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el aula Universitaria., Aportes y reflexiones de la investigación educativa: ¿Qué sabemos... qué nos falta? XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua.

Zacchi, Vanderlei J., (2016). Multimodality, mass migration and English language teaching. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Octubre-Diciembre, 595-622.

INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL PROCESO EDUCATIVO

Enrique Godínez Montes de Oca

Rosamary Selene Lara Villanueva

Coralía Juana Pérez Maya

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

En el contexto internacional las TIC dentro del aula son vistas como medio de interacción entre la tecnología, pedagogía y sociedad del conocimiento, por lo cual es importante reflexionar si la aplicación de las tecnologías generan un escenario de aprendizaje más eficiente y efectivo en nuestro país y cuáles con las medidas que está tomando el gobierno para incorporar tecnología en las aulas.

En el presente artículo se presenta un primer acercamiento a los debates pedagógicos y/o tecnológicos de integración de las TIC en la educación, en el cual se destaca la integración de TIC dentro del aula, la respuesta por parte de los actores gubernamentales en América Latina y México y los debates generados dentro de la política y la pedagogía.

PALABRAS CLAVES

Integración, TIC, educación

INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL PROCESO EDUCATIVO

Enrique Godínez Montes de Oca

Rosamary Selene Lara Villanueva

Coralía Juana Pérez Maya

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

Los sistemas educativos se encuentran inmersos en constantes cambios, gran parte de ellos propiciados por una acelerada revolución tecnológica debido al desarrollo de las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), propiciando una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación, por consiguiente es necesario comprender que son las TIC, las cuales son definidas como:

“Innovaciones en microelectrónica, computación (hardware y software), telecomunicaciones y optoelectrónica-microprocesadores, semiconductores, fibra óptica - que permiten el procesamiento y acumulación de enormes cantidades de información, además de una rápida distribución de la información a través de redes de comunicación” (Fernández, 2005; citado en Cobo, 2009: 305).

Lo que lleva a pensar que el uso de las TIC en el contexto educativo genera grandes ventajas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que como su propio concepto lo dice, son innovaciones en hardware y software que permiten el procesamiento, almacenamiento y distribución de grandes volúmenes de información, acortando tiempos, distancias y posibilitando la atención de múltiples formas de aprendizaje dada la propia naturaleza de las TIC.

Sin embargo, la tecnología por sí sola no basta para garantizar el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario la interacción y participación de todos los elementos involucrados en dicho proceso, como son: objetivos, contenidos, profesores, alumnos,

directivos, entre otros. En ese sentido las TIC han sido consideradas fundamentales por diversos programas gubernamentales y de iniciativa privada, las cuales fomentan su uso en las aulas, en el caso mexicano se cuentan programas como “México Conectado” o el “Programa de Inclusión y Alfabetización Digital” (PIAD).

No obstante, hasta hace poco las políticas públicas y decisiones de centros educativos relacionados con el desarrollo de la sociedad de la información en el sistema educativo, estaban centradas en la cantidad de hardware con el que contaban por alumno o más aún por escuela; aunado a ello, la clave del momento actual radica en los contenidos y los servicios a los que docentes, estudiantes y familiares puedan acceder, recordando que las TIC pueden fungir como un apoyo a la educación, pero por si solas no bastan, por lo que un acierto para el mejoramiento de la calidad educativa, es apostar a la capacitación de los profesores, tutores y directivos en relación a la tecnología (Baena, 2008).

Lo antes mencionado vislumbra la importancia que tiene la integración de las TIC en el proceso educativo, lo cual forma parte de la agenda educativa de algunos gobiernos, entre ellos el de México; por lo tanto en este artículo se presenta un primer acercamiento a los debates pedagógicos de la integración de las TIC en la educación, donde en un análisis documental se muestra como primer punto de discusión la diferencia entre los conceptos de integración o inclusión de las TIC, factor de estudio importante que permite posicionar los avances que han tenido las TIC al integrarse en el proceso educativo, seguido de los programas gubernamentales, principalmente en América Latina y en México, que han permitido esa integración de la tecnología, recordando que al ser las personas únicas e irrepitibles, piensan y sienten diferente, percibiendo a la TIC y a su integración en la educación de formas diferentes, finalizando con algunos puntos de vista que han surgido al uso de las tecnologías en las aulas desde la visión pedagógica.

¿Integración o inclusión de las TIC en la educación?

Algunas de las primeras innovaciones en materia de

electrónica que llegaron a las aulas fueron medios audiovisuales como retroproyectores, proyectores de diapositivas, proyectores de acetatos, entre otros, los cuales eran utilizados como herramientas que facilitaban la presentación de algún tema, no obstante al paso del tiempo estos fueron desechados gracias al uso de dispositivos como la radio o la televisión, siendo esta última aquella que en las aulas mexicanas se incorporara como una herramienta fundamental que buscaba llegar a lugares lejanos en donde las condiciones sociales, climáticas y terrestres eran complejas, o factores claves el número de alumnos por cada grupo, limitaran a las autoridades la contratación de docentes para atender a dichos grupo, por lo que surgen las llamadas telesecundarias; por lo que pronto se vio la necesidad de no limitar la presencia de las TIC en el aula a la educación con los medios, sino de considerar la educación sobre los medios o para los medios como función también de la escuela. (Gutiérrez, 2007).

Por lo anterior, es importante diferenciar los conceptos de integración o inclusión de las TIC, los cuales surgieron a partir de otros conceptos como “necesidades educativas especiales” o “capacidades diferente”, por lo que a partir de estas premisas, se expondrá a de manera breve su uso en las aulas.

La integración y la inclusión son dos conceptos diferentes que plantean distintos modelos de intervención que suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad, por su parte la integración requiere de la existencia de un modelo educativo determinado que acoge a los alumnos diversos, diagnosticados o categorizados como de necesidades educativas especiales, en la integración subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, visto de otra forma es solo cuestión de ubicar a los estudiantes que han sido rechazados debido a una discapacidad de las escuelas, adaptándose a la enseñanza y aprendizaje existente y a la organización de la escuela integradora (Barrio de la Fuente, 2009), este concepto contempla que el problema está en el alumno, siendo él quien requiere actuaciones especiales y la adaptación al sistema (Ainscow, 2003).

Haciendo una analogía con respeto a la integración de

las TIC en la educación y partiendo del concepto de TIC antes citado, podría decirse que debe existir un modelo educativo determinado que acoja dispositivos electrónicos, hardware, software y telecomunicaciones, que no habían sido utilizadas en el proceso educativo, no importando si fueron creadas para tal fin ni el uso que tengan dentro de dicho proceso.

Por otro lado el término inclusión es relacionado con el desarrollo de una escuela común no selectiva, centrada en la identificación y eliminación de barreras, según la UNESCO (2005) la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, reduciendo la exclusión en y desde la educación; esto implica cambios en contenido, accesos, estructuras y estrategias, entre otros factores, con la visión de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños; para conseguirla se deben generar culturas inclusivas, políticas inclusiva y prácticas inclusivas.

Con base en lo anterior, podría pensarse que la inclusión de la tecnología en el proceso educativo es un paso adelante de la integración de la tecnología en dicho proceso, en donde de acuerdo a los concepto de TIC e inclusión, es viable manifestar que la inclusión de las TIC en la educación responde a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos que convergen en dicho contexto, potencializando su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, reduciendo barreras de exclusión, por citar algunas de ellas el acceso a la información o las desventajas de tiempo y espacio que se generan al estar dispersa la información, no obstante, es necesario generar culturas inclusivas, políticas inclusiva y prácticas inclusivas que converjan a las TIC en la educación.

Por su parte autores como Moersch (2002) ha identificado ocho niveles en los que las TIC convergen en el aula, los cuales abarcan desde el no usar las tecnologías hasta su uso refinado, dentro del cual no existe una distinción entre enseñanza y tecnología (percibidas indistintamente como procesos, productos y/o herramientas), y el paso de un nivel a otro es encaminado por la pedagogía y no por la tecnología en sí.

Los primeros dos niveles son referidos a la conciencia y exploración de la tecnología, en donde el docente es el encargado de mediar su uso; los siguientes niveles corresponden a la inmersión e implementación los alumnos asuman mayor autonomía en la utilización de las herramientas, y se plantean desafíos cognitivos más complejo, mientras que los dos últimos niveles, expansión y refinamiento en donde el uso de las tecnologías es transparente como recurso, y al mismo tiempo, los alumnos pueden construir nuevos productos tecnológicos.

Concluyendo se puede decir que la integración de las TIC es la ubicación de la tecnología en el las aulas, mientras que la inclusión, es un paso más allá de solo la ubicación, es el uso transparente de la tecnología en dicho proceso.

Una mirada desde la política

La integración o inclusión de las TIC en la educación se ha visto favorecida por diversos programas que reconocen su importancia y los beneficios que se pudieran obtener a partir de ellas; en 1998 en el informe mundial sobre la educación de la UNESCO, se planteó entre otros aspectos el promover la innovación, dado que los sistemas educativos atraviesan por el reto de la inclusión de las TIC; por lo que en dicho informe se describió el impacto de estas en los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, remarcando la labor docente, la cual se modifica desde un enfoque centrado en el profesor hacia un enfoque centrado en el alumno; augurando un cambio en el proceso de transmisión y acceso a la información así como al conocimiento (UNESCO, 2004).

Lo que motivó un cambio radical en prácticamente todos los aspectos de la sociedad, entre ellos el educativo; por ende es que muchos organismos internacionales se han preocupado por enfatizar la importancia que tienen las TIC en el contexto educativo, prueba de ello es la Meta 8. F de las Metas de Desarrollo del Milenio declaradas por las Naciones Unidas en el 2000, la cual considera la cooperación con el sector privado para dar acceso a los beneficios que conllevan las TIC, teniendo una mejora en el nivel y la calidad educativa, integran-

do a diversos grupos sociales en un entorno productivo (León y Tapia, 2013).

En México surgieron programas como el PIAD (Programa de Inclusión y Alfabetización Digital) surgido en el año 2013 y orientado al establecimiento de una Estrategia Digital Nacional la cual tiene entre sus objetivos dirigidos a la educación, el incrementar el rendimiento y la oferta educativa, a través de dotar de habilidades digitales a profesores y alumnos con la ayuda de dispositivos personales (computadores portátiles y tabletas).

En este sentido, el PIAD buscó abatir la brecha de inequidad que representa el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. El modelo pedagógico —que es la plataforma de este programa— no solo implica la dotación de dispositivos móviles (laptop y tabletas) a estudiantes y profesores, sino que involucra otras medidas como la formación y certificación de los docentes y directivos, el equipamiento tecnológico y la conectividad (aula telemática), la generación de materiales educativos y el desarrollo de sistemas de información.

En una primera etapa se dotó de computadoras portátiles a los niños de quinto y sexto grado de primaria de las distintas modalidades de escuelas públicas (ciclo escolar 2013-2014). Posteriormente se entregaron tabletas a los de quinto grado en tres estados de la República: Sonora, Colima y Tabasco (ciclo escolar 2014-2015). En la extensión del programa del ciclo escolar 2014-2015 se entregaron tabletas y ambientación de aulas en las entidades mencionadas y en tres más: Estado de México, Puebla y Distrito Federal. Además se proveyó de equipos para la solución de aula consistente en servidores, switch, equipos de soporte de energía, ruteadores, proyectores inalámbricos y pizarrones (García et al, 2016).

México busca en la alfabetización digital algunas capacidades como: a) llevar a cabo juicios de valor de manera informada, partiendo de la información en línea, distinguiendo entre el contenido y la presentación de ésta; b) lectura y comprensión bajo condiciones no secuenciales y cambiantes; c) construir el propio cono-

cimiento, partiendo de información confiable desde distintas fuentes; d) búsqueda, principalmente en los motores de internet; e) gestión del “flujo multimedia” estableciendo la estrategia personal de información con la elección de fuentes y medios de distribución; f) conciencia de las redes para compartir, debatir y pedir ayuda; g) entender un problema, seguir una serie de pasos, conseguir la información necesaria; h) evaluar los distintos sistemas como herramientas de apoyo respecto a los formatos de contenido usuales y evaluar y juzgar la validez de los materiales disponibles (García et al, 2016).

No obstante, es bien sabido que en un país como México, la tecnología no ha llegado a toda la población, sin embargo, México avanzó en el uso de las TIC (Chávez, 2015), el país pasó del lugar 79 al 69 en el ranking que realiza el Informe Global de Tecnología de Información 2015 del Foro Económico Mundial (WEF por sus siglas en inglés), quien además precisó que “La capacidad del país para aprovechar las TIC se limita aún más por el nivel de educación de la población”.

Por lo que las políticas de implementación de las TIC, además de la cobertura tienen el reto de considerar elementos como el de la formación inicial docente y el cambio en los modelos de enseñanza y aprendizaje, entre otros; lo que origina otro debate en torno al aprendizaje ubicuo, que es aquel que posibilita la oportunidad de aprender en cualquier momento a partir del acceso a la información o personas, es decir reduce las brechas de tiempo y espacio, gracias a la portabilidad y movilidad de dispositivos con tecnología ubicua (Brito et al, 2013).

Lo que conlleva a pensar en cambios sustanciales de los modelos pedagógicos tradicionales en la forma de aprender y de acceso al conocimiento, ya que gracias a la tecnología se adopta una posibilidad más de aprender en cualquier lugar y a cualquier hora.

No obstante, el otro lado de las TIC, refleja una reproducción de desigualdades sociales entre los grupos socio-económicos superiores e inferiores, y aunque ha existido un gran avance en materia de políticas educativas que doten a centros educativos de infraestructura y servicios informáticos, la brecha digital sigue acrecen-

tándose, afectando la apropiación simbólica y cultural del alumno. Por lo tanto, la inclusión de las TIC cumple con el reto de apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje en busca de una educación de calidad, así como el de cobertura social.

Esta incorporación de las TIC, surge en la década de los 90, año en que se generan las primeras políticas que favorecen la conectividad a servicios informáticos y el equipamiento tecnológico de los sistemas educativos de América Latina, principalmente mediante cuatro programas: Red Enlaces (Chile), Proinfo (Brasil); Red Escolar (México), y el Programa de Informática Educativa (Costa Rica). A partir de esa fecha y hasta el momento pueden identificarse tres modelos de integración de las TIC en la educación, focalizados principalmente en computadoras y laptops (Brito et al, 2013).

Debate en torno a la acción pedagógica de las TIC en la educación

En consecuencia al auge del desarrollo tecnológico y la digitalización de la información, los paradigmas en la educación se encuentran en constante innovación, ejemplo de ello es la integración de las TIC dentro del aula, acontecimiento visto como una herramienta integral la cual genera ambientes de aprendizaje que facilitan el proceso cognitivo de los alumnos y la práctica de docente, lo que conlleva a replantear la formación del profesorado y la investigación educativa (Gutiérrez, 2007).

Sin embargo para converger la integración de las TIC dentro del aula es importante realizar un análisis y replanteamiento de la integración curricular de los medios tecnológicos con la finalidad de replantear los recursos didácticos a utilizar y en consecuencia enriquecer el quehacer de todas las materias como un proceso integral de enseñanza. (Gutiérrez, 2007).

Para lograr dicha integración curricular, se deben considerar el entorno cultural de los estudiantes, el cual debe facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes, el desarrollo de habilidades y competencias con la demandas de la educación por apoyo de las TIC (Briceño, 2015). Otro punto importante es incorporar a

las TIC en el currículo dentro de un contexto de competencia digital propuesto por la Unión Europea como necesarias para un aprendizaje. (Gutiérrez, 2007).

Otro aspecto importante es la formación de los catedráticos en las TIC el cual representa uno de los mayores retos debido a la resistencia al cambio en la introducción de las tecnologías en el aula, sin embargo la capacitación constante es una vertiente importante para lograr la integración del docente en el uso de las TIC. Por su parte Gutiérrez (1997) propone tres dimensiones para la formación de los catedráticos en el uso de las TIC:

- Conocimientos y competencias sobre las posibilidades de las TIC como recursos didácticos, tanto en las aulas como en sistemas de educación a distancia y educación no formal e informal: potencial didáctico de las TIC.
- Conocimiento del currículum oculto, de las implicaciones y consecuencias de las TIC.
- Conocimiento de los contextos: la realidad escolar donde se utilizan como recursos, y la realidad social donde funcionan la institución escolar y los medios como agentes educativos.

Los anteriores puntos permitirán un proceso integral en donde los docentes se concienticen de la importancia de las TIC dentro de la didáctica, relacionen en contexto internacional del uso cotidiano de las TIC dentro del aula de clases y prever contratiempos en la manipulación de las mismas.

Conclusiones

Con base en el desarrollo de este escrito, se analizó la importancia que tienen las TIC dentro del contexto educativo a nivel nacional e internacional, vistas como una herramienta y no como un fin, la cual conlleva beneficios de acuerdo a la forma en la que es utilizada, sin embargo, a su vez es causante de reproducciones sociales que enfatizan la desigualdad entre grupos sociales vulnerables y privilegiados.

Dentro de la política mexicana se puede analizar que

nuestro país presenta interés en el proceso de introducción de TIC, como es el caso de programas como el PIAD (Programa de Inclusión y Alfabetización Digital) surgido en el año 2013 y orientado al establecimiento de una Estrategia Integral Digital Nacional en el cual se dotó de recursos tecnológicos en las aulas, así como a los profesores y alumno, se otorgó capacitación de docentes y materiales educativos.

No obstante el reto consiste en generar continuidad a las políticas de implementación de las TIC, además de considerar elementos como el de la formación inicial docente y el cambio en los modelos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto al debate en torno a la acción pedagógica de las TIC en la educación es importante hacer mención del proceso de integración de competencias tecnológicas tanto a los alumnos como a los docentes, en el cual, el currículo juega un papel fundamental para incorporar recursos didácticos y materiales didácticos en torno a las TIC

Por consiguiente, dadas las investigaciones consultadas, la integración de las TIC en el proceso educativo, se pueden considerar como un agente que motiva a los menores de México y de otras naciones a querer aprender, propiciando un razonamiento e incorporación de conocimientos a su acervo cognitivo de una forma innovadora, no obstante para su implementación en todo el país, se requiere de capacitación constante y compromiso por parte de los diversos actores.

Referencias Bibliográficas

- Baena, J.J. (2008). Las TIC: un nuevo recurso para el aula. Innovación y experiencias educativas. Septiembre 20, 2014, de ULACIT Sitio web: <http://www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL%20APA%20ULACIT%20actualizado%202012.pdf>
- Brito, A., Rolandi, A. M. & Fernández, N. (2013). Ciclo de Debates Académicos "Tecnologías y educación" Documento de recomendaciones políticas. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Castillo, S; (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las tic en la enseñanza

y el aprendizaje de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 11(1) 171-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33511202>

Chávez, G. (2015). México mejora en el uso de las TIC: WEF. Expansión.

Cobo, J.C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer - Revista de Estudios de Comunicación*, Vol. 14, Núm. 27, 1-24.

Briceño, B. (2015). Uso de las TIC en preescolar: Hacia la integración curricular (Maestría). Universidad Nacional de Colombia.

Gutiérrez, A. (1997). Educación multimedia y nuevas tecnologías. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las tic y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. Marzo 01, 2017, de *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de: web: <http://rieoei.org/rie45a06.htm>

León, J. y tapia, E. (2013). Educación con tic para la sociedad del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 14, pp. 2-10. •ISSN: 1067-60710. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num2/art16/art16.pdf>

Osorio, X. (2013). Consulta nacional para integrar el plan nacional de desarrollo 2013-2018. México con educación de calidad para todos. *Reforma educativa*. Recuperado de: http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/pos/ED/DS/AM/05/Consulta_nal_para_pnd.pdf.

UNESCO (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. División de Educación Superior. Editorial Trigle. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 141-156.

Barrio de la Fuente, J.L. (2009): Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20, núm. 1 (pp. 13-31). Madrid.

Ainscow, M. (2003): Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Gobierno Vasco.

Vitoria. Págs.: 19-36

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, París.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SÍNDROME DE ASPERGER: LOS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Mayra Karen González Castillo
Coralía Juana Pérez Maya
Rosamary Selene Lara Villanueva

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

RESUMEN

La educación inclusiva es una de las tendencias actuales en educación, la pretensión de la atención a la diversidad busca orientar la práctica cotidiana en el aula. Numerosos documentos promueven la importancia de la inclusión educativa sin embargo en algunos casos los procesos se limitan a la integración. El presente artículo muestra una mirada desde la revisión documental acerca de la inclusión de los alumnos con Síndrome de Asperger, mostrando las características metodológicas de las investigaciones realizadas sobre esta temática y mencionando la vinculación que tienen con las legislaciones sobre educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa, integración, Síndrome de Asperger, legislación.

ABSTRACT

Inclusive education is a current trend in education, the pretension of attending diversity seeks to provide orientation to ordinary practice in the classroom. Many documents encourage the importance of inclusive education however, in some cases, the processes are limited to the integration. This paper shows a perspective from document review to inclusion of students with Asperger syndrome, and showing methodological characteristics of researches about this thematic and by mentioning the link that they have with legislations on inclusive education.

KEY WORDS

Educational inclusion, integration, Asperger syndrome, legislation.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SÍNDROME DE ASPERGER: LOS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Mayra Karen González Castillo
Coralía Juana Pérez Maya
Rosamary Selene Lara Villanueva

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Introducción

Los seres humanos nos enfrentamos a diferentes situaciones que pueden producir conductas de exclusión por parte de los entornos en los que nos encontramos inmersos. Su término opuesto la inclusión busca el libre acceso de todos los seres humanos a estos entornos.

Uno de estos entornos es la escuela, en donde es necesario apostar por generar propósitos de inclusión, término desligado de la integración que fue un primer intento para tomar en cuenta a los alumnos con condiciones distintas a las de la mayoría.

Para contextualizar, es necesario identificar ¿Qué es inclusión educativa? La inclusión es un movimiento que busca la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad del alumnado. La educación inclusiva, se encuentra implícita en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016).

La inclusión en el aula es una dimensión general que involucra a diversas disciplinas: inclusión educativa, sociología de la educación, antropología cultural, psicología social, psicología del aprendizaje, didáctica general y didácticas específicas (Escribano & Martínez, 2013).

Para Ainscow y Miles (2009) la inclusión se compone de cuatro elementos:

1. La inclusión es un proceso.
2. La inclusión identifica y elimina barreras.
3. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos.
4. La inclusión vela por los grupos de riesgo.

Ordenamiento jurídico sobre educación inclusiva.

La necesidad de implementar una educación inclusiva es un tema que se aborda a partir de varios documentos internacionales y nacionales como por ejemplo: la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, el artículo tercero de la constitución, la Ley General de Educación en México y actualmente el programa sectorial de Educación 2013 -2018. Por la diversidad de estos documentos se ha considerado utilizar el concepto de “ordenamiento jurídico” para su referencia, debido a que engloba al conjunto de normas jurídicas que rigen en cierto momento dentro de un ámbito espacial determinado. El ordenamiento jurídico contempla diversas fuentes autorizadas para crear derecho, las cuales pueden ser estatales, nacionales o internacionales, por lo que se engloban también a las convenciones, programas o decretos (Cordero, 2009).

En 1944 se buscaba cumplir con el principio “educación para todos” para que todos los niños sean incluidos en la sociedad del aprendizaje. La escuela es el medio que encamina a los alumnos hacia una sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, 1994). La búsqueda del cumplimiento de este principio es un proceso permanente, evaluado con la realización casi anual del informe de seguimiento de educación para todos, el cual muestra los avances y retrocesos sobre las actividades encaminadas a lograr la meta común (Organización de las Naciones Unidas para la educación y la cultura, 2015).

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercer todos los demás derechos. El acceso a este derecho promueve la libertad, la autonomía personal y genera beneficios para el desarrollo. La Organización de las Naciones Unidas para la

Educación y la Cultura (2017) ha diseñado instrumentos normativos que establecen obligaciones jurídicas internacionales sobre el derecho a la educación, en ellos se busca que cada persona tenga acceso a la educación de calidad, sin discriminación ni exclusión.

En el caso de México este derecho se encuentra respaldado por el Artículo Tercero de la Constitución Política argumentando que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado – Federación, estados Distrito Federal y Municipios- Impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014).

Sin embargo en la práctica, la educación inclusiva es aún una utopía, se mira a lo lejos la atención real a la diversidad. Los docentes se enfrentan a un gran reto que no siempre están en condiciones de resolver. Por ejemplo, un alto número de alumnos en el aula, la implementación de múltiples programas que se buscan incluir en el curriculum, la gestión de recursos, el desconocimiento de los documentos que guían estas prácticas, la economía nacional e incluso la economía de cada alumno y docente.

La educación inclusiva relacionada con alumnos con necesidades educativas especiales, es una de las aristas de estos procesos. Hace algunos años el modelo de integración era el que guiaba las prácticas, sin embargo aunque ahora los documentos internacionales, nacionales y estatales manejan el término “inclusión” sigue siendo confundido con la simple integración de los alumnos al centro educativo. Blanco (2008) propone que esta confusión produce pensar que la responsabilidad de atender a alumnos con necesidades educativas especiales es únicamente de los departamentos de educación especial.

Incluir, va más allá de que un alumno ingrese a la escuela, se trata de una atención adecuada para potencializar sus habilidades en todas las áreas y de educar en la diversidad.

Diversidad, es uno de los conceptos claves al hablar de educación inclusiva, es la guía para una educación de calidad. Hablar de educación inclusiva desde esta per-

spectiva exige cambios en las concepciones, actitudes, currículo, prácticas pedagógicas, formación de los docentes, formas de evaluación, etcétera (Blanco, 2008).

En la búsqueda de atención a la diversidad, el docente puede encontrarse con alumnos con diferentes necesidades educativas especiales, una de ellas es el Síndrome de Asperger. El Síndrome de Asperger se clasifica dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. Las alteraciones cualitativas de las relaciones sociales, un interés inusualmente intenso, ausencia de retraso del lenguaje y desarrollo cognitivo y frecuentes manierismos, son algunas de sus características (Organización Mundial de la Salud, 2010).

El docente es actor fundamental para la atención a los alumnos con Síndrome de Asperger. Para Arapé (2009), la persona con este trastorno depende del conocimiento que tengan las personas involucradas en su desarrollo, acerca de la misma. Por lo que el conocimiento que tengan los docentes, es de suma importancia para promover una intervención adecuada (Márquez, 2010). En caso de existir poca confianza del docente ante su propia capacidad de incluir a los alumnos, se dificulta el proceso (Andrade, 2011).

El presente artículo pretende analizar sobre investigaciones realizadas sobre inclusión y Síndrome de Asperger y la relación sobre los documentos normativos que existen en ellas, para contextualizar se mencionan también los aspectos metodológicos.

Retomar los ordenamientos jurídicos es de suma importancia porque la UNESCO considera que es uno de los ejes que promueven mejorar la educación especial en cada país, sin embargo la existencia de documentos normativos no es una garantía de que se lleve a cabo en la realidad (Hegarty, 1994).

Por lo tanto se incluye el siguiente apartado sobre investigaciones en el aula de procesos de inclusión con alumnos con Síndrome de Asperger.

Inclusión, procesos institucionales y experiencias escolares relacionados con el Síndrome de Asperger.

La inclusión en el aula se ha documentado en diversas

investigaciones, las que se mencionan en este apartado provienen de una parte del estado del conocimiento que se realiza para la tesis realizada por la autora principal “Procesos de inclusión de alumnos con Síndrome de Asperger a partir de las prácticas educativas”. Se muestran puntos relevantes encontrados a partir de la revisión documental del cual se retoma la categoría de elaboración propia para dicha tesis: “Inclusión, procesos institucionales y experiencias escolares relacionados con el Síndrome de Asperger”. Para este ejercicio se establecen subcategorías de acuerdo a los niveles educativos de nivel básico en México los cuales se refieren a la educación preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo las investigaciones revisadas corresponden a diversos países, relacionadas con la temática de interés.

Investigaciones en nivel preescolar

Las investigaciones en este apartado se refieren al nivel preescolar, que en México atiende a niños de 3, 4 y 5 años de edad y se imparte generalmente en tres grados. Este nivel es ofertado por la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados y los particulares. La educación preescolar debe ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, afianzar su seguridad afectiva, exploración de la palabra escrita y fomento del razonamiento matemático (Secretaría de Educación Pública, 2000).

Para Atwood (2002) la edad promedio en la que se puede diagnosticar el Síndrome de Asperger es de 8 años, sin embargo considera la posibilidad de establecer diagnósticos en edades tempranas en ciertos casos. Existen diferentes investigaciones que consideran existente la condición en la etapa preescolar y analizan su desarrollo en el aula.

La investigación “Actitud de preescolares hacia un compañero con Síndrome de Asperger” utiliza una metodología mixta para observar las actitudes de los alumnos de preescolar en una escuela pública. Los resultados muestran que aunque el Síndrome de Asperger no representa alguna alteración física evidente, el funcionamiento social se ve influido por la evitación y rechazo de los pares. Se recomienda que al estudiar a las personas con Necesidades Educativas

Especiales, otorgándoles un papel activo para generar una mejor integración educativa. En este documento se presenta un bosquejo histórico acerca de la integración educativa y los avances que se dieron en México a partir de la utilización de este concepto. Se critica que a pesar de la existencia de diversos programas que con actitud benévola han buscado la inserción de los alumnos con necesidades educativas, se han observado estancamientos o avances paulatinos (Andrade, Servin & González, 2013). El documento no hace referencia a los ordenamientos jurídicos que orientan las prácticas actualmente, se considera un proceso de integración y no un proceso de inclusión.

Otro documento sobre inclusión en la educación infantil es la tesis “Aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista en el aula de educación infantil”. En dicha tesis se busca facilitar la inclusión de un niño con Trastorno del Espectro Autista en el aula y patio, aplicando una metodología de aprendizaje cooperativo. Se obtienen como conclusiones que los juegos cooperativos ayudan a incluir en un aula a un niño con TEA, debido a que este aprendizaje permite un aumento de conductas pro sociales. En esta tesis se mencionan como referentes algunos documentos de UNESCO, la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales y el informe de Warnock (Cuellar, 2015). En esta investigación no se incluyen reflexiones acerca de la pertinencia de los ordenamientos jurídicos o su reflejo en la práctica.

En ambos documentos sobre educación preescolar, no se muestra una relación entre los ordenamientos jurídicos y la realización de la investigación.

Investigaciones en educación primaria

Para la construcción de este apartado se considera al segundo eslabón de la educación obligatoria en México, es la escuela primaria que se imparte durante 6 años, organizados en seis grados, recibiendo alumnos de entre 6 años y hasta 12 años de edad. La formación en la escuela primaria busca desarrollar habilidades intelectuales, aspectos prácticos de la vida cotidiana, conocimientos fundamentales, es decir una formación

integral (Secretaría de Educación Pública, 2000).

Para iniciar con los documentos revisados en esta subcategoría, se retoma la tesis de doctorado “La inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas de la Ciudad de México”, que tiene como objetivo conducir un estudio de casos múltiples, por medio de la investigación cualitativa, para conocer cuáles son los factores que facilitan o impiden la inclusión. Se obtienen como resultados que los factores involucrados con la inclusión son: los factores familiares, los factores sociales y las habilidades académicas de niños con TEA, los valores y las actitudes de la escuela, el rol de la maestra, el impacto de la experiencia de los participantes en la inclusión acerca de la ansiedad, las habilidades de competencia de la maestra, la actitud de los participantes en la inclusión de niños con autismo. El autor considera que existen malas prácticas a partir de los marcos legales para llevar a cabo el derecho a la educación. Se sugiere que se adapten programas educativos extranjeros específicos para apoyar a niños con TEA. Se menciona la problemática acerca de que las convenciones internacionales y políticas se quedan en ideales, por lo que se recomienda reforzar las leyes mexicanas al respecto, además de mejorar la inversión económica en los servicios públicos que apoyan la inclusión (M, 2012).

En la investigación “Inclusión educativa de niños y niñas asperger en la escuela primaria pública regular en Guadalajara” se analizan las prácticas vinculadas con el modelo de inclusión educativa en las escuelas primaria públicas con relación a la atención de los alumnos con Síndrome de Asperger, considerando la dimensión teórica sobre normalidad y anormalidad. Los investigadores se plantean la pregunta: ¿Son actualmente las primarias públicas, guiadas bajo el modelo de inclusión educativa, apropiadas para los niños y niñas con Asperger?. Los autores comentan que los niños con discapacidad en el ámbito escolar se encuentran frente a una situación híbrida en donde no se han superado las prácticas excluyentes del modelo de integración (Anguiano & Lay, 2014).

Otro documento sobre inclusión en este nivel es el titulado “La inclusión educativa en el aula regular: un caso

de Síndrome de Asperger”, que es una investigación cualitativa con enfoque interpretativo. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de inclusión educativa en el aula regular de una persona con Síndrome de Asperger. Por medio del estudio de caso se determina la importancia de la capacitación a los docentes sobre la atención a los alumnos con Síndrome de Asperger y se recomiendan modificaciones en la estructura de los grupos. Se encuentra que los docentes desconocen los ordenamientos jurídicos acerca de inclusión, por lo que tampoco se tiene claro el concepto y las características del proceso (Andrade, 2011).

La mención y el análisis acerca de la pertinencia, utilidad y sugerencias para los ordenamientos jurídicos, son criterios comunes en las investigaciones realizadas en nivel primaria.

Investigaciones en educación secundaria

La educación secundaria se proporciona en tres años a quienes hayan concluido la educación primaria, está dirigida a la población a partir de 12 años. Tiene como propósito esencial, el contribuir al fortalecimiento de los contenidos que correspondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país (Secretaría de Educación Pública, 2000). Durante este periodo formativo se involucran diferentes factores en el proceso de inclusión, como la etapa de desarrollo por la que pasan los alumnos, la adolescencia. Es fundamental considerar los aspectos biológicos y sociales de esta etapa para tener una visión clara de la situación en este nivel.

La propuesta didáctica para alumnado con Síndrome de Asperger en el aula de educación secundaria Lengua Extranjera (inglés), es un trabajo de fin de máster en educación secundaria obligatoria. En este documento se pretende reflejar la adquisición de las competencias que aparecen en el Real Decreto 1393/2007, estas acciones busca proponer pautas metodológicas y enfoques didácticos que pueden ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales a mejorar sus capacidades. Se propone una unidad didáctica dividida en 6 sesiones formada por un total de 20 actividades. En este trabajo no se muestra el ordenamiento jurídico es-

pecífico sobre Síndrome de Asperger o Trastorno del Espectro Autista, se guía a partir de documentos generales sobre calidad en la educación (Rio, 2016).

Uno de los documentos situados en esta etapa de formación es la tesis de maestría “Síndrome de Asperger en el ámbito educativo”, que busca ofrecer una visión general de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, particularmente el Síndrome de Asperger. García propone un programa de orientación e intervención psicopedagógica para fomentar la competencia social del estudiante. Al finalizar se destaca la importancia de la atención individualizada, un currículo adaptado, apoyo intensivo y adaptación del entorno (García, 2016).

Los documentos revisados sobre educación secundaria coinciden en la falta de vinculación con los ordenamientos jurídicos específicos sobre Síndrome de Asperger o Trastorno del Espectro Autista. En esta investigación en la “Propuesta didáctica para alumnado con Síndrome de Asperger en el aula de educación secundaria Lengua Extranjera (inglés)”, se retoman los ordenamientos jurídicos sobre calidad en la educación para guiar la propuesta.

Conclusiones

Contar con un alumno Asperger dentro de un aula regular, requiere aceptación y respeto, además de un ambiente real que le permita desarrollarse como persona en forma integral, por lo que es necesaria la participación de todos los elementos del ámbito educativo (González, 2006).

Las propuestas de mejora y sugerencias para la práctica deben estar enfocadas a las necesidades de cada nivel educativo. Es necesario considerar que cada alumno con Síndrome de Asperger es único, por lo que se requiere que los docentes se informen sobre la condición y diseñen intervenciones de acuerdo a las necesidades de su alumno. Sin embargo el proceso de inclusión debe involucrar a todos los actores del centro educativo, considerando como parte fundamental el apoyo de la familia y los pares.

La inclusión del alumno depende de diversos facto-

res que se necesitan trabajar en conjunto para obtener resultados positivos. Los ordenamientos jurídicos, ya sean leyes, decretos, convenciones internacionales, programas nacionales o estatales, tienen como intención mejorar los procesos de inclusión sin embargo su existencia, no garantiza la práctica ideal.

Las propuestas metodológicas de las investigaciones revisadas para este artículo se enfocan en su mayoría hacia la intervención, algunas de ellas no consideran relevante la vinculación con los ordenamientos jurídicos. A excepción de los documentos de nivel primaria, en donde se muestra un análisis y relación entre los ordenamientos jurídicos, la investigación y la práctica cotidiana.

El desconocimiento de los docentes sobre estos documentos es uno de los factores que se mencionan con frecuencia. Por lo que es evidente la falta de vinculación entre las decisiones políticas y la comunicación de las mismas para los actores principales en el proceso de inclusión. Resulta conveniente comprender al proceso de inclusión como un proceso holístico que depende de todas las esferas en las que los alumnos se desenvuelven. La real aplicación de los ordenamientos jurídicos es aún una utopía, que incluso es notoria ante algunas investigaciones que prestan mínima atención a las legislaciones y su relación con el objeto de estudio.

La revisión de los ordenamientos jurídicos y su vinculación para las investigaciones es de suma importancia para guiar los procesos de inclusión. Las legislaciones, conferencias, convenciones y programas buscan orientar las prácticas por lo que deben ser difundidos y la investigación puede contribuir a ello.

Referencia:

- Ainscow, M. & Miles, S. en Escribano A. & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. España: Narceo. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=78i2cjCiNooC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q>.
- Andrade, F. (2011). *Inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger*. Educare., 39-53.
- Anguiano, M. E., & Lay, I. T. (2014). *Inclusión educativa de niños y niñas Asperger en la escuela regular*,

- Guadalajara. Educacao Basica e Superior, 36-42. Recuperado de http://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais_Sem_Int_Etn_Racial/article/view/166
- Andrade, C. L., Servin, N. & González Zepeda, A. P. (2013). Actitud de preescolares hacia un compañero con trastorno de Asperger. *Revista de Educación Y Desarrollo*, 26, 37-44. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/26/026_Andrade.pdf
- Arapé, M. C. (2009). Efectos de un programa psicoeducativo en el conocimiento sobre el síndrome de Asperger de docentes de educación primaria. Obtenido de http://150.185.184.61/7jornadas_i_h/paginas/doc/IIE-2011-PT026.pdf
- Atwood, Tony. (2009). *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, R. (2008). Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Cordero, E. (2009). "Los principios y reglas que estructuran el ordenamiento jurídico chileno", *Iuris et Praxis*, 2 (15), Chile, Scielo, 11-49
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). Recuperado de http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf
- Cuéllar, Y. (2015). Aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno de espectro autista en el aula de educación infantil. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Valladolid, recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13469>
- Escribano A. & Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. España: Narcea. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=78i2cjCiNoO&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q>
- Hegarty, Seamus. (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidad. UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf
- García, M. (2016). Síndrome de Asperger en el ámbito educativo. (Tesis inédita de master). Universidad de Jaén, recuperado de <http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/2376/1/GARC%C3%8DA%20OCHOA%2c%20MAR%C3%8DA%20.pdf>
- González, F. (2006). El estudiante Asperger: una comprensión desde el enfoque de la alteridad. *Educere*, 10(35), 611-620. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/356/35603506.pdf>
- M, M. (2012). La inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas en la Ciudad de México. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Manchester, UNESCO. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_19I-La_inclusion_de_NN_con_transtorno.pdf
- Márquez, B. (2010). El conocimiento que poseen los maestros sobre el comportamiento del estudiante con autismo. Obtenido de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Educacion_especial_2010/BMarquez_122010.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca*. Madrid: Fareso.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2015). "Panorama". La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos. París: Unesco. pp. 5-54. <http://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos-2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos#sthash.IJREiglj.dpbs>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Lucha contra la exclusión. Educación. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/inclusive-education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Derecho a la educación. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/right2education>
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rio, V. (2016). Propuesta didáctica para alumnado con Síndrome de Asperger en el aula de Educación Secundaria Lengua Extranjera (Inglés). (Tesis inédita de master). Universidad de Valladolid. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/19216/1/TFM_F_2016_31.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2000). La estructura del sistema educativo mexicano. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013 - 2018. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL 6° SEMESTRE DE LA ESCUELA DE ENFERMERÍA, RADIOLOGÍA Y BACHILLERATO DE HIDALGO DEL PERIODO AGOSTO- DICIEMBRE 2015

Azucena García Martínez

Obdulia Irene Martínez Espinosa

Maritza Librada Cáceres Mesa

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

1. Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora.
2. Evaluación de comprensión lectora.
3. Niveles de comprensión lectora.
4. Comprensión lectora como problema en la Educación Media Superior.
5. Comprensión lectora como competencia.
6. La práctica docente.
7. Factores que influyen en el desarrollo de la comprensión.

Cabe mencionar que cada una de estas dimensiones se fundamentó con la información revisada.

Introducción

Atendiendo la normatividad del programa y del proceso de obtención del diploma de la Especialidad en Docencia, se tuvo a bien elegir el tema de investigación para el Proyecto Terminal de Carácter Profesional, el cual fue "Las estrategias de enseñanza y el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 6° Semestre de la Escuela de Enfermería, Radiología y Bachillerato de Hidalgo del periodo agosto- diciembre 2015."

Se destaca que en la indagación realizada sobre el tema se encontró la existencia de un gran número de investigaciones muy científicas; sin embargo, para algunos participantes del programa son los primeros acercamientos a investigaciones sobre la temática; así que a continuación se compartirá parte de esta extraordinaria experiencia.

Para la elaboración del estado de la cuestión, se eligieron entre varios, veinte documentos nacionales e internacionales; de entre los internacionales, se encontró una tesis y una publicación realizada en España y Bogotá; así como, revistas, libros, periódicos, manuales, ponencias y documentos de titulación, en su mayoría encontrados de manera digital.

Como resultado de la revisión, se determinaron siete dimensiones y son:

Desarrollo

Preliminares

En los umbrales del siglo XXI, el conjunto de transformaciones en el ámbito de la ciencia, tecnología y la comunicación han impactado todos los ámbitos de la cultura humana, donde las instituciones educativas tienen el reto de dotar a sus estudiantes de las herramientas necesarias para dar respuesta a las nuevas orientaciones del conocimiento y enfrentar su formación como ciudadanos libres, autónomos e independientes, lo cual valida Freire (2009)¹, cuando enfatiza que el acto de leer implica tres elementos ineludibles y constitutivos que dan forma y sentido a la acción del sujeto sobre el objeto o código representacional, estos son: percepción crítica, interpretación y reescritura; a la vez refiere elementos para la reflexión y advierte que la lectura promueve una revisión crítica del mundo, destinada a su comprensión.

Es por ello que se pretende estimular en el estudiante de bachillerato de la UAEH, la activación de procesos de cognitivos a través de la práctica sistemática de la lectura, cuya mística activa momentos de interacciones sociales dinámicas, adquisición de conocimientos profundos, con sentido y significado para la vida, reflex-

1 Fundamentos que destacó en su obra, Pedagogía da autonomía. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

iones críticas a partir de los códigos y señales que los textos van cultivando desde una dimensión afectiva, para que sean interpretados y comprendidos de forma individual, como precedente del amor por la lectura. En tal sentido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010), enfatiza en la relevancia de promover en las instituciones educativas las competencias lectoras, la cual define como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal, y participar en la sociedad” (OCDE, 2010).

Lo anterior precisa que México forme lectores capaces de procesar y dar sentido a lo que leen, de comprender las relaciones explícitas e implícitas entre diferentes partes de un texto, de llegar a inferencias y deducciones, de identificar suposiciones o implicaciones, así como de relacionar el contenido de los textos con su propia experiencia y sus conocimientos previos, para finalmente establecer juicios sobre su contenido y calidad (INEE, 2010).

En esta misma línea de ideas la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), presenta el Modelo de Ley para la el Fomento de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas (2011, p. 23), en su Capítulo II, Artículo N°2, donde se refiere que la “lectura es un derecho cultural esencial para mejorar los niveles educativos, técnicos y científicos de la población, apoyar la creación y transmisión de conocimientos, el desarrollo cultural de la nación y la circulación de información en el marco de una sociedad democrática, diversa, equitativa y próspera. Se enfatiza que es fundamental para la creación artística y literaria y para la formación y diversidad de las culturas, así como para la recreación y tiene un efecto directo sobre la productividad de la sociedad y el desarrollo económico. Por ello, el Estado garantizará el aprendizaje de la lectura y la escritura, el desarrollo permanente de las competencias de lectura y escritura que la sociedad del conocimiento requiere, facilitará

el acceso de todos los miembros de la comunidad a la información y a la producción cultural y fomentará el uso creativo de la lectura y la escritura, de manera sostenida, por los miembros de la misma.

Es oportuno mencionar que el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO), en el estudio sobre el “Comportamiento lector y hábitos de lectura” desarrollado en el 2012, reporta que el índice de lectura de libros de la población de los países estudiados se encuentra alrededor de 41% con una medición de frecuencia de al menos una vez al mes hasta el año. Se refiere que Argentina registra el más alto porcentaje de lectura de libros en la población (55%), seguido por Chile (51%) y Brasil (46%). Se enfatiza que Perú (35%) y México (20%) se encuentran en los niveles más bajo. Así mismo se toma como referente a España, donde se registró en 2011 un índice de lectura de libros de 61% (UNESCO, 2012:2)². En este mismo estudio, 5% de los mexicanos expresaron la falta de interés como el motivo para no leer (7); al referir la cantidad de libros leídos en el año, como uno de los indicadores más representativos del desarrollo lector de la población se refiere que: Chile y Argentina encabezan la lista con 5,4 y 4,6 libros leídos por habitante, respectivamente. En la parte baja se encuentra Colombia y México con 2,2 y 2,9 libros promedio por habitante. España registra un promedio de 11,1 libros leídos por habitante en 2012 (8), de igual forma se refiere que se ha aumentado un libro al año en relación a la medición de 2011.

Así mismo a nivel nacional se precisa a través de la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (2015), en su Capítulo II, Artículo 10, que le corresponde a la Secretaria de Educación Pública según el apartado primero, que se debe fomentar el acceso al libro y la

² Es importante precisar que el CERLALC promociona y apoya estas iniciativas en los diversos países de América Latina y como resultado de permanentes jornadas de asistencia técnica y de un trabajo conjunto con expertos, al respecto a finales de 2011, desarrollo un estudio exploratorio Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México y Perú, para medir el comportamiento lector, como una propuesta que permita formular indicadores de seguimiento y evaluación de políticas públicas de fomento a la lectura en un entorno tradicional y digital en la región; información que se puede consultar en <http://www.observatoriopoliticasculturales.cl/OPC/wp-content/uploads/2013/03/Comportamiento-Lector-y-H%C3%A1bitos-Lectores-%E2%80%93-CERLALC.pdf>

lectura en el Sistema Educativo Nacional, promoviendo que en él se formen lectores cuya comprensión lectora corresponda al nivel educativo que cursan, en coordinación con las autoridades educativas locales.

En tal sentido el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI: 2015), presenta el informe de los resultados del Módulo de Lectura (MOLEC)³, el cual tiene como objetivos generar información estadística sobre el comportamiento lector de la población mexicana de 18 años, recuperar información de las características sobre los tipos de materiales y medios de lectura; preferencia de soporte (impreso o electrónico); estímulos y motivos que originan el hábito de leer; modos de adquisición; lugar de preferencia; duración, velocidad y comprensión; motivos para la no lectura, entre otros; se reporta que los jóvenes de 18 a 24 años, son quienes más leen libros, revistas, historietas y páginas de Internet; mientras que los periódicos tienen la proporción más alta en el grupo de 45 a 54 años de edad. Si se clasifica por género, la preferencia más alta de los varones es por los periódicos, mientras que las mujeres optan por leer libros y revistas. El motivo principal de la lectura de libros y revistas es por “entretenimiento”, mientras que quienes leen periódicos lo hacen por “cultura general” (2). Dicho estudio da a conocer que de la población de jóvenes objeto de investigación el 17,9% lo hace por trabajo o estudio, el 24% lee por cultura general y el 47.6% lo hace por entretenimiento. De igual forma se reporta que sólo un 7% lee revistas con fines académicos, un 22% por cultura general y un 67.2% por entretenimiento. Así mismo se enfatiza en la falta de interés como razones que declaran del por qué no leen libros, revistas, historietas, periódicos, páginas de internet, etc.

Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora

Con base a los resultados de PISA 2005 (Programme for International Student Assessment), en el año 2005 el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), difundió algunas propuestas didácticas cuya meta fue ayudar a los docentes a utilizar estrate-

gias que pudieran desarrollar la habilidad de comprensión lectora en sus estudiantes.

Después de haber obtenido los resultados de la prueba aplicada, el INEE (2007) atiende otras inquietudes de los profesores, y diseñó nuevo material bajo el nombre PISA en el aula; en el que se sugiere como una herramienta didáctica generar un trabajo analítico y reflexivo en la práctica docente; este material tuvo como objetivo desarrollar en los estudiantes la adquisición de competencias que PISA ha definido como relevantes para el desempeño personal y social que exige esta nueva sociedad del conocimiento y de la información. Es importante señalar que este trabajo enriquece la presente investigación, porque ha elaborado propuestas de estrategias de enseñanza con la flexibilidad de poder adecuarlas a las aulas.

Además, con el propósito de obtener una mejora en las prácticas docentes, la investigación realizada por el INEE y dirigida por Treviño (2007), responde a la necesidad de entender la problemática de la baja comprensión lectora en el nivel básico, con relación a la práctica docente y las estrategias utilizadas, además, tomó en cuenta los hábitos de lectura de los docentes, la formación de los maestros y los recursos de las escuelas.

Dentro de las aportaciones que Treviño (2007) hace, son recomendaciones que el docente puede aplicar para promover el aprendizaje de la lengua escrita y la comprensión lectora, en particular en la educación primaria, que sirvieron de guía para catalogar las prácticas docentes en este trabajo.

Ante estos desafíos hoy más que nunca debe ser un espacio relevante en la activación de proyectos que trasciendan en la organización curricular del plan de estudios, donde se promueva de forma significativa el desarrollo de habilidades lectoras con una mirada transversal, en las asignaturas que integran el mapa curricular en cada semestre; pues el aprender a leer condiciona aprender a pensar, lo cual valida Solé, I. (2012), señala que es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer y que además disponga de recursos como confianza en sus propias posibilidades como lector y a

³ Se recomienda revisar la información reportada por parte de INEGI, en el estudio desarrollado sobre el módulo de lectura en los primeros veinte días del mes de febrero de 2015, para ello se puede consultar la página http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_04_3.pdf

la vez enfatiza que en la época moderna se le atribuye a la lectura, una dimensión de libertad personal, de crecimiento y emancipación, advierte que saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es el bien máspreciado que le podemos heredar a las nuevas generaciones.

Por otro lado, Trujillo, Zárate y Lozano (2013) desarrollaron un trabajo de investigación llamado “La competencia de comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior” donde se aborda la competencia lectora en textos expositivos utilizando como medio el programa Cmap Tools; concluyeron que los estudiantes desarrollaron competencias de comprensión lectora como inferencias, integración de mapas conceptuales, síntesis de información con el uso del programa Cmap Tools.

Pellicer (2015) redactó un manual donde da algunas estrategias que el docente de educación media superior puede ejercer con sus alumnos, al ser adaptadas en cada salón de clase, ayudan a encauzar a los alumnos hacia la vida académica y a generar nuevas formas de aprender y nuevas maneras de desarrollar múltiples miradas sobre el mundo que les rodea, se hace la propuesta de estrategias para la comprensión de textos expositivos informativos.

Las aportaciones que realiza Treviño son muy interesantes para ser tomadas en cuenta, ya que se considera que el docente tiene diversas funciones, sin embargo, no limita su práctica docente y la gran influencia que tiene en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos y que la escuela es la principal instancia que tiene como función la formación de lectores en el país.

Evaluación de comprensión lectora

Hernández (2008), realizó una investigación llamada “Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual”, este estudio tuvo como objetivo identificar qué teorías de lectura se utilizaban entre los alumnos del tercer grado de secundaria, bachillerato y en dos licenciaturas (Química y Letras). La parte implícita de estas teorías hace referencia a que no necesariamente sean conscientes en el desarrollo del alumno. El problema clave por el que Hernández desarrolla dicha investig-

ación es la solución de las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué tipo de teorías implícitas de lectura (epistemologías personales) poseen los estudiantes de secundaria, bachillerato y de estudios profesionales provenientes de dos carreras universitarias (Química y Letras)?, ¿Qué características tienen estas teorías implícitas?, y ¿Existen diferencias evolutivas específicas de dominio en las teorías implícitas de lectura de los tres niveles de escolaridad considerados en el estudio?

También, se consideró otro aspecto que pretendió darle un matiz más allá de lo que hasta ahora se ha dicho. Se quiso indagar sobre las diferencias educativo-culturales distintas de estos dos grupos de estudiantes universitarios, que poseen sus propios géneros textuales y que capacitan a los estudiantes de manera diferente para acercarse a los textos en las actividades de lectura (Cassany, 2006; Hernández, 2005). Dicha investigación identifica que los estudiantes de bachillerato y Química se encuentran regidos por una teoría interpretativa; las principales características de dicha teoría son las siguientes: a) el reconocimiento del papel activo del lector en la comprensión del texto, b) un mayor énfasis puesto en el aprendizaje a partir de los textos y c) mayor responsabilidad atribuida al lector en la comprensión.

Oliver y Fonseca (2008) en su trabajo la comprensión lectora en bachillerato identificó el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato tecnológico, después evaluó el impacto del programa de Lectura Expresión Oral y Escritura I, para así establecer estrategias de acción que permitan fortalecer dicha habilidad. Para medir el nivel de decodificación se utilizó un instrumento denominado lectura fonológica; se grabó la forma de leer de cada estudiante, registrando el número de incidencias correspondiente a lapsus, que consiste en la dificultad en la pronunciación y el cambio de palabras; que incluye reformulación del texto, pausas extensas y pausas donde no corresponde; también registraron la velocidad, tomando como parámetro la propuesta de H. Simon (Citado en Aznar 1991).

(Golder y Gaonac’h 2002 en Oliver y Fonseca 2008) indican que la lectura de bajo nivel es la menos atendida

en la escuela, a pesar de que es la que permite el acceso a la comprensión lectora. Por otra parte, la lectura de alto nivel se refiere a la reestructuración y comprensión del contenido de texto, misma que se logra a partir de la aplicación de estrategias de comprensión previamente adquiridas, todo ello en relación con la estructura específica del texto (Estévez, 1995). Para medir este tipo de lectura utilizaron tres instrumentos: resumen cuestionario y entrevista.

En cuanto a la posibilidad de evaluar la comprensión lectora en el aula, Pellicer (2015) en su manual “La comprensión lectora del texto expositivo-informativo” nos sugiere que cuando se evalúe la comprensión lectora no es “adecuado o pertinente” usar los términos “correcto-incorreto”, se pretende que al evaluar la comprensión lectora se pueda verificar la distancia que existe entre el significado que el lector construyó de algún texto con lo que el autor de dicho texto haya tratado de manifestar.

Así, la evaluación de la comprensión lectora no puede reducirse a considerar únicamente cuántos elementos (datos, hechos, ideas), el lector pone en relación de acuerdo a la información que presenta un texto, tampoco puede contentarse con solicitar al lector que haga de inmediato después de leer un texto y por única vez una síntesis de la trama o temática del texto leído. La evaluación de la comprensión lectora pide al docente que evalúe procesos no respuestas únicas y aisladas.” (Pellicer: 2015: 28).

Considerando los trabajos realizados y tomados en cuenta en este apartado, se puede decir que evaluar la comprensión lectora no es fácil, ya que no solo es verificar la recuperación de fechas, hechos, etc., sino saber qué significado es el que el autor pretendía transmitir mediante su escrito al lector.

Niveles de comprensión lectora en Educación Media Superior

La revista de educación perteneciente al Ministerio de Educación y Ciencia publicó en el año 2014 una investigación de Montanero llamada; “Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones”. El trabajo de investigación se realizó en España, y consis-

tió en una revisión de las técnicas y enfoques que utilizaban los docentes de secundaria todo esto con el fin de evaluar y analizar el grado de comprensión lectora que se promovía con dichas técnicas. Según Montanero (2003), existe una vinculación entre la comprensión lectora y la relación de la información de un texto, a esto menciona también que la comprensión lectora se presenta en dos niveles, el primero hace referencia a la comprensión léxica, sintáctica y referencial local, los indicadores de esta primera parte consisten en:

“... la extracción del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto; la extracción de la información esencial; las relaciones sintácticas, semánticas o retóricas entre las ideas del texto (conexiones referenciales, temporales, anafóricas, temáticas, expositivas.); la detección de problemas de cohesión o coherencia...”

El segundo nivel que propone Montanero, es la comprensión semántica y la retórica global, en ésta se pueden señalar, “las inferencias sobre la intención comunicativa del autor o sobre el significado de recursos estilísticos y expresiones ambiguas, las inferencias sobre la información implícita en el texto; así como, las acciones implicadas en la utilización del acervo de conocimientos previos o, en la solución de las inconsistencias ... se plantean con respecto a la interpretación del contenido del texto” (Montanero: 2014:416).

Existen niveles de comprensión lectora que ayudan a seleccionar las lecturas y las modalidades para el desarrollo y de la misma, a fin de incluir ítems que abarquen todos los niveles de comprensión lectora, como lo son: nivel de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación (Rioseco 1992, en Salas 2012).

En el caso de PISA (2012) distingue 5 niveles de desempeño:

- Nivel 5, el más alto (con 625 puntos o más): Aquí ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Pueden recurrir a conocimiento especializado,

evaluar críticamente y establecer hipótesis.

- Nivel 4 (de 553 a 625 puntos). Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje. Pueden evaluar críticamente un texto.
- Nivel 3 (de 481 a 552 puntos). Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. Ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos.
- Nivel 2 (de 408 a 480 puntos). Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla.
- Nivel 1 (de 335 a 407 puntos). En ese nivel están los que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.
- Por debajo del nivel 1 (menos de 335 puntos). Los que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas.

En este apartado se pudo determinar que los niveles presentados como parte fundamental en la medición de la comprensión lectora no se dirige solo a la verificación de contenidos; no pone la atención en el hecho de que ciertos datos o conocimientos hayan sido adquiridos por los estudiantes. PISA maneja una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. No se interesa en el enfoque de la evalu-

ación de competencias, sino más bien qué competencia tiene la lectura: qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos.

Comprensión lectora como problema en la Educación Media Superior

Oliver y Fonseca (2008), comparten los principales hallazgos, de su investigación, que fue la existencia de dificultades en la comprensión lectora del grupo muestra, la cual inicia en la decodificación y en la velocidad lectora, repercutiendo en serios problemas para extraer ideas principales y dar solución a interrogantes breves derivadas de un texto expositivo; otro importante, fue que los estudiantes recién egresados de la escuela secundaria no practicaron ni adquirieron las principales estrategias para desarrollar la comprensión lectora durante la formación previa.

Se revisó un trabajo de investigación bajo el nombre de “La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora”, fue para determinar en primera instancia el nivel de comprensión lectora de estudiantes de noveno y décimo grado del Colegio Casablanca; la segunda fase de este trabajo, fue la aplicación de una prueba en la que el alumno realizara una autoevaluación sobre el uso de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora las preguntas estuvieron enfocadas a evaluar si las respuestas a los procesos de autorregulación tienen una relación directa con el uso de las estrategias metacognitivas. También se identificó la capacidad de reflexión y autorregulación de los procesos comprensivos de los alumnos. El objetivo fue determinar si los estudiantes dudaban y tomaban consciencia de su comprensión, Velandia (2010).

El periódico la jornada en el mes de marzo de 2015, publicó los resultados de un estudio realizado a los alumnos de primer semestre de universidades públicas y privadas con el fin de determinar el grado de comprensión lectora de dichos alumnos, el trabajo de investigación duró cuatro años y fue realizada a petición de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANIUES), se aplicó a 4 mil 351 estudiantes de nuevo ingreso en 11 planteles –siete

públicos y cuatro privados-, los resultados revelan que si hubiera que dar una calificación de uno a diez en comprensión de lectura, los jóvenes tendrían 5.9; en tanto que en una escala de cero a 100, alcanzan 49.5 puntos en el tópico llamado conciencia lingüística o dominio del español.

Esta investigación nos permite señalar que los alumnos que participaron son recién egresados de la Educación Media Superior, por lo que se demuestra la problemática sobre la falta de esta habilidad de comprensión lectora, los docentes de la EMS tienen un papel importante para contrarrestar los bajos niveles en los que se encuentra nuestro país, ya que la comprensión lectora asegura éxito en la vida académica y social de los alumnos.

Comprensión lectora como competencia

Para iniciar con este apartado es necesario definir que es una competencia para así poder entender cómo es que se ha considerado a la comprensión lectora como parte de las competencias que se deben desarrollar en la Educación Media Superior, uno de los principales expositores de la definición de competencia es Philippe Perrenoud (2014), él define a la competencia como una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

La descripción de una competencia implica tres elementos, según Perrenoud: las situaciones; los recursos que moviliza; la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y orquestación de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en tiempo real. Parece referirse a los recursos metacognitivos, Perrenoud (2014).

En el libro "Educar por Competencias (Sacristán 2008, en Reyes 2014), está la interrogante ¿Qué hay de nuevo?", como parte de su análisis hace referencia a la competencia desde un enfoque de enseñanza y lo define como los planteamientos que estiman la funcionalidad de la meta de la educación (que lo aprendido pueda ser empleado como un recurso en el desempeño de la acción humana).

(Díaz-Barriga & Hernández, 1998 en Silva 1997) co-

mentan que la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado.

"...cualidad que no solo se tiene o adquiere, sino que es operativa para responder a demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen", (Sacristán: 2008:36).

La RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) en su acuerdo secretarial 444 que forma parte del MCC (Marco Curricular Común) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en 2008 establece el desarrollo de tres tipos de competencias genéricas, disciplinares (básicas y extendidas) y profesionales, las cuales todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñarlas.

Este acuerdo define las Competencias genéricas como las comunes a todos los egresados de la Educación Media Superior. La comprensión lectora se encuentra en la competencia de comunicación, y uno de sus objetivos para el desarrollo de ésta es:

Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

En las competencias de lenguaje y comunicación se encuentra inmersa en materias como inglés, matemáticas y comunicación, esta competencia se encarga de desarrollar en el alumno habilidades de comunicación para que se exprese de forma oral y escrita de acuerdo con el contexto comunicativo y el uso normativo de la lengua; utilice estrategias para comprender y analizar diferentes tipos de texto; vincule saberes de distintas disciplinas; adopte actitudes propositivas y sensibles ante manifestaciones artísticas y culturales que le permitan ejercitar un pensamiento crítico y reflexivo. Al mismo tiempo, aprenda de forma autónoma, utilice las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), participe colaborativamente en diversos equipos, tome decisiones y dé solución o explicación a problemas de diversa índole, Melgarejo (2006).

Pellicer (2015) nos dice que las competencias disciplin-

ares básicas de comunicación están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos. Por esta razón considera que los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente, comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito. Además, usarán las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos. Las competencias de comunicación están orientadas además a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y a su uso como herramienta del pensamiento lógico.

El desarrollo de la comprensión lectora es una habilidad que se debe desarrollar ya que el poder comprender atiende también al decodificar mensajes, textos y así entender nuestro entorno, la comunicación es parte de nuestra vida ya que sin ella no podríamos expresar nuestra ideas, pensamientos, sentimientos que ayudan a poder socializar, aprender, entender, etc., la comprensión lectora no solo impacta en el ámbito educativo y en el éxito de una aprendizaje adquirido en toda la carga curricular del alumno sino también en la vida personal, familiar y profesional del alumno.

Formación y práctica docente

Maytorena y Hernández (2005) realizaron una investigación donde se buscó la respuesta a la siguiente pregunta de investigación, ¿Qué tipo de diferencias existen en el nivel de Comprensión de Lectura de los estudiantes de bachillerato público y privado? Los resultados indicaron que los reactivos que más se le facilitaron fueron del nivel de reconocimiento que conllevan solamente a reconocer la información en el texto. A este resultado, Maytorena y Hernández (2005) concluyen que los docentes tienen que trabajar con estrategias de procesamiento profundo para identificar sus efectos sobre los niveles de comprensión de mayor dificultad cognitiva donde se tiene que procesar la información para dar una respuesta correcta por ser abiertas.

Mediante un estudio correlacional, se apreció que la formación docente es un elemento esencial en el desarrollo de la comprensión lectora en los niños finlandeses y se debe a los diferentes filtros que pasa un docente para poder estar al frente de algún grupo. Melgarejo (2006) en su trabajo de investigación no dice que uno de los filtros de este proceso de selección es una entrevista en donde se demuestran ciertas aptitudes artísticas, tecnológicas, matemáticas y por supuesto de habilidades lectoras.

Zarzosa (2011), desarrolló una investigación en la que el punto de interés fue demostrar la existencia de una brecha entre las prácticas docentes para la enseñanza de la comprensión lectora que se llevan a cabo en México y los avances en la materia que se han dado en otras dimensiones. Basado en los datos reportados en diversos documentos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se analizó la posición de la competencia lectora de los alumnos de escuela básica en México a la luz de tres referentes: 1) el perfil de un buen comprendedor; 2) un modelo de estrategias para la enseñanza de la comprensión; y 3) la evolución de la investigación aplicada en el área.

El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León fue un trabajo realizado por Salas (2012), se obtuvieron resultados muy interesantes acerca de la práctica docente ya que por medio de instrumentos de medición de esta investigación fueron cuestionarios aplicados a docentes, arrojaron datos sobre las técnicas de enseñanza que utilizan los docentes y que coinciden con las que miden algunas pruebas estandarizadas como PISA, ENLACE y CENEVAL.

También se pudo concluir que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, en el salón de clases, llegan a ser insuficientes para poder promover el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, ya que en su gran mayoría sólo refuerzan estrategias posinstruccionales, dejando de lado las estrategias preinstruccionales. Otro aspecto con el que se puede concluir, es que los docentes utilizan con mayor frecuencia las estrategias coinstruccionales y posinstruccionales,

porque al solicitarle estrategias que promovieran el desarrollo de la comprensión lectora, fueron muy pocas las estrategias preinstruccionales.

Fragoso (2014), en su artículo llamado “La comprensión lectora, aprendizaje transversal en la formación integral del estudiante”, expone una serie de reflexiones para reconocer la competencia lectora como aprendizaje transversal en todas las áreas del plan de estudios. Esta publicación infiere que los profesores deben rescatar su propia experiencia lecto-literaria y llevarla al aula por medio de estrategias de lectura compartida con el alumno. Es importante que los profesores tomen la iniciativa de situarse y formarse en el conocimiento de los procesos cognitivos involucrados en la lectura de diversos textos, y los específicos de nuestras áreas. Por último también es posible destacar que, a partir de diversos trabajos de investigación, se han hecho propuestas de materiales didácticos para docentes y alumnos que deben difundirse entre la totalidad de profesores de las todas las áreas y no exclusivamente en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, pues, siguiendo el principio interdisciplinar, será posible identificar la riqueza textual que, en las otras áreas y asignaturas del plan de estudios, aportan docentes interesados no sólo en textos académicos, sino también en otros que contribuyen a la formación de la cultura básica y a la formación de los valores universitarios.

Factores que influyen en el desarrollo de la comprensión

Melgarejo (2006), en un estudio comparativo entre la formación del profesorado como clave del desarrollo de la comprensión lectora entre alumnos de España y Finlandia menciona que un sistema educativo debe cumplir lo siguiente:

“Tiene que seguir los principios de lo que es un sistema. Tomando la idea de Szcsepanski, es el conjunto de influencias educativas que una persona recibe desde el nacimiento hasta la edad adulta. Seguimos el concepto de José Luis García Garrido de eliminar la actual identificación fáctica entre lo educativo y lo escolar. Aceptamos el pensamiento de Brickman, cuando se refiere al pattern total de instituciones, agentes y or-

ganizaciones formales de una sociedad que transmiten conocimientos y la herencia cultural y que influyen en el crecimiento social e intelectual del individuo” (Melgarejo: 2006:242).

Este planteamiento lo lleva a determinar que el sistema educativo se encuentra formado por otros subsistemas (escolar, familiar y el de recursos culturales como bibliotecas, ludotecas, cines, etc.), también hace referencia a las instituciones sociales que pueden tener finalidades educativas (la televisión, por ejemplo, determinadas comunidades, etc.).

Melgarejo (2006), define a la competencia lectora como una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo, pues la relaciona con el éxito escolar y económico futuro del alumno, la comprensión lectora es importante porque a través de esta accedemos al conocimiento de forma autónoma y personal.

Lo antes expuesto, es resultado de las indagaciones que se han realizado hasta el momento, se destaca que las investigaciones revisadas y las que se pretendan atender, éstas siempre abrirán un abanico de líneas para seguir con más exploraciones.

Referencias bibliografía

1. Cruz, M. (2013). Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores. (Tesis inédita de Doctorado en educación). Universidad de Barcelona, Barcelona.
2. Cáceres, A., Donoso, P. y Guzmán, J. (2012). Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2. (Tesis inédita de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
3. Diario Oficial. Acuerdo secretarial 444, 2008. México, SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf
4. Diario Oficial. Acuerdo secretarial 447, 2008. México, SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/>

models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf

5. Diario Oficial. Acuerdo secretarial 486, 2008. México, SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009
6. Fragoso, V. (2014). La comprensión lectora, aprendizaje transversal en la formación integral del estudiante. Eutopía, pp. 85-90.
7. García, B. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. Revista de Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3), 101.
8. Hernández, G. (2008). Teorías implícitas en la lectura y conocimiento metatextual. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13 (38), 737-771.
9. Hernández, P. (2007). Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas. Trillas. México. pp. 151-165.
10. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2011). PISA en el Aula: Lectura. México: INEE.
11. Lorenza, V. (2012). Tres problemas prioritarios que urgen resolver en la educación media superior. Perfiles Educativos, 34, 172.
12. Maytorena, A. y Hernández, J. (2009). Comprensión de lectura en estudiantes. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
13. Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. Revista de Educación, Extraordinario, 237-262.
14. Montanero, M. (2014). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. Revista de educación. [En línea], N° 335. Disponible en https://books.google.com.mx/books?id=AYpngIUqQtQC&pg=PA426&lpg=PA426&dq=Evaluaci%C3%B3n+de+los+procesos+lectores.+Madrid,+TEA,+1996&source=bl&ots=8uFHxp3XIC&sig=bb_NKFNm6eLmLa3M_pIc900pIBE&hl=es

CARÁCTER PÚBLICO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA UNIVERSIDAD

José Luis Horacio Andrade Lara

Amelia Molina García

Christian Israel Ponce Crespo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

La finalidad de este trabajo es presentar una visión del carácter público de la educación y de la universidad, a través de la presentación de las posturas críticas y teóricas de diversos autores entre los que destacan principalmente Hugo Casanova (2007), Benjamín Barber (2008), Ambrosio Velasco (2008) y Nora Rabotnikof (2005), Didriksson (2007).

Se presenta a la educación superior en general y la universidad en particular, como objeto de estudio, porque estamos viviendo una etapa de transformación de ambas dimensiones. Por un lado, el nivel educativo y por otro el espacio institucional. Se presentan posturas como la de Didriksson (2007), para quién el conocimiento creado en los marcos universitarios se constituye como un bien social. Por lo que en ese sentido, se sostiene que la educación no es una mercancía que pueda ser ubicada en el mercado. Encontramos otras visiones como la de la CEPAL, o la postura de Manuel Pérez Rocha

En conclusión, se presenta la visión de que la educación pública (y la universidad con ella) está en disputa y en este sentido, surge la necesidad de replantear los problemas complejos y variados de la misma que hoy (al decir de Ibarra (2008) se encuentra en crisis por el dominio de un modo de racionalidad basado en el mercado.

ABSTRACT

The purpose of this work is to present a vision of the public character of education and the university, through the presentation of the critical and theoretical positions of several authors, among them the most prominent are Hugo Casanova (2007), Benjamín Barber (2008), Ambrosio Velasco (2008) and Nora Rabotnikof (2005), Didriksson (2007).

It is presented to higher education in general and the university in particular, as an object of study, because we are living a stage of transformation of both dimensions. On the one hand, the educational level and on the other the institutional space. Postures such as Didriksson's (2007) are presented, for whom the knowledge created in university frameworks is constituted as a social good. So in that sense, it is argued that education is not a commodity that can be located in the market. We find other visions such as that of ECLAC, or the posture of Manuel Pérez Rocha

In conclusion, the vision is presented that public education (and the university with it) is in dispute and in this sense, the need arises to rethink the complex and varied problems of the same as today (as Ibarra says (2008) Is in crisis because of the dominance of a mode of market-based rationality.

CARÁCTER PÚBLICO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA UNIVERSIDAD

José Luis Horacio Andrade Lara

Amelia Molina García

Christian Israel Ponce Crespo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

La educación superior en general, y la universidad en particular, como objeto de estudio, han cobrado especial relevancia, en virtud de que estamos viviendo una etapa de transformaciones, en las que podemos identificar al menos dos dimensiones de análisis: por un lado, como nivel educativo en el que se forma para la producción del conocimiento, el ejercicio profesional y la conformación de ciudadanía, y por otro, como espacio institucional en el que se desarrollan determinadas prácticas para su funcionamiento. Desde estas dimensiones es posible identificar que sus concepciones están cambiando en forma rápida, además de que se están modificando las perspectivas de la educación superior y de la universidad como institución.

La velocidad en la producción de conocimientos ha aumentado, están creciendo las áreas interdisciplinarias notablemente, por lo que la disciplina como tal, está cuestionada, se están borrando los límites entre ellas y por tanto, el papel de la universidad se transforma y se troca en centro de atención de la sociedad. Un indicio de que la universidad se mantiene en la cúspide del Sistema Educativo y que va marcando el ritmo y la producción de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, se puede encontrar en el incremento de la demanda por ofertas del posgrado que poco a poco van adquiriendo mayor importancia.

De acuerdo con Villaseñor (2004:83), los componentes básicos de las instituciones educativas del nivel

superior se han estructurado con base en dos ejes: 1) El cultivo del conocimiento, con todas las exigencias filosóficas, científicas y metodológicas que lo acompañan; y, 2) El servicio a la sociedad, como una consecuencia de la aceptación de que ciertas necesidades generales de la sociedad requieren del conocimiento para ser solucionadas y que éste puede ser aportado por las instituciones de educación superior. Dichos componentes explican, en parte, la función social de la educación superior, en particular de las universidades públicas, hacia la sociedad en el sentido de las aportaciones positivas, como son el cuidado y cultivo riguroso del conocimiento y la puesta de éste al servicio de la sociedad. Sin embargo, en este carácter de la universidad se advierte la existencia de una política “hegemónica” o “dominante”, con una clara orientación neoliberal, cuyos principios están incidiendo en una redefinición de la función social de las instituciones de educación superior.

La implementación del modelo neoliberal supone que las universidades públicas no sólo se ocupan de satisfacer el cultivo del conocimiento y el beneficio a la sociedad sino de la injerencia de los mercados internacionales de producción y transmisión de conocimientos, que puede ser explicada a partir de los valores y principios que orientan tal modelo.

En este sentido y tomando como base los planteamientos anteriores, el presente trabajo se estructura a partir de dos ejes que resultan de vital importancia: 1. el contexto de las reformas estructurales y 2. Los principios neoliberales que están incidiendo en la organización y orientación de las universidades. Para la definición de los contextos de las reformas, tomamos como base el periodo en que el consenso entre Estado y sociedad entra en crisis, es decir, desde la instauración del “paradigma neoliberal”, que se expresa en transformaciones a nivel económico, político y social, lo que conlleva la implementación de un nuevo proyecto educativo, cuyos efectos son: a) la reducción del gasto público en educación, concretamente inversiones en el campo de la ciencia y la tecnología; b) el establecimiento de un sistema de evaluación que mida el desempeño institucional y el hecho de que c) la educación superior

se concibe más como un gasto que como una inversión (Díaz-Barriga, 2000:38).

Para el eje sobre los principios neoliberales que están incidiendo en la organización y orientación de las universidades, consideramos que en gran medida se explican por un modelo implementado que refuerza una forma de autonomía práctica o universidad empresarial (Clark, 1998, citado en Ibarra, 2003:77), en la que se empieza a prefigurar, para muchos, como la forma apropiada de gobierno de las instituciones universitarias, ubicándolas como ejecutoras de programas que responden esencialmente a demandas externas.

Bajo estas premisas, un tercer aspecto que se desarrolla en la construcción de la presente ponencia es el debate entre la reconfiguración de la universidad en la esfera del ámbito público y privado y cómo ésta se va reconfigurando a partir de los principios que dicta el modelo neoliberal. Planteamiento que da pie para desarrollar en un cuarto aspecto, a la universidad como espacio público y político desde las visiones alternativas en disputa.

1. Contexto de las reformas estructurales de corte neoliberal

Históricamente se ha transformado la función social de la universidad pública mexicana, cuya lógica de operación ha estado condicionada por un conjunto de proyectos modernizadores como el que se gestionó al concluir la segunda guerra mundial, es decir, bajo un modelo de desarrollo industrial que reclamaba de la universidad, recursos humanos que soportaran tal intento de industrialización. Esta coyuntura engloba tres momentos y proyectos de modernización universitaria: El primero, sostenido por el proyecto desarrollista (1950-1970), basado en la sustitución de importaciones, esto es, mediante un desarrollo económico caracterizado por el despegue hacia la industrialización controlada nacionalmente, complementado mediante un proyecto de modernización universitaria que delineara la formación de recursos humanos para posibilitar el desarrollo industrial y de servicios. Este

primer periodo, denominado por Díaz-Barriga como “proyectos de modernización universitaria posteriores a la segunda guerra mundial”, se caracterizó por la armonía entre universidad y Estado, en el que los egresados universitarios obtienen empleos y el Estado recupera sus cuadros de estas instituciones (Díaz-Barriga, 2000:21).

Un segundo momento surge a partir del conflicto estudiantil de 1968, que mantiene la perspectiva desarrollista previamente asumida, pero se plantea a la luz de otras condiciones socio-políticas y económicas, bajo la premisa del llamado desarrollo compartido (1970-1982). Es una “relación de consenso entre el Estado y la sociedad” como respuesta al conflicto estudiantil de 1968, el cual impactó notablemente en una propuesta de reforma educativa que incluía todos los niveles educativos, desde la creación de institutos tecnológicos hasta la expansión de la educación técnica y el proyecto de modernización universitaria. Dicha etapa se caracterizó en esencia por generar mecanismos de expansión universitaria, así como por gestar nuevos procesos de conducción e incorporar nuevos elementos pedagógicos en la institución universitaria.

Finalmente, el tercer momento, se caracteriza por el proyecto de modernización que se establece con la asunción de la política neoliberal, de 1982 en adelante, donde los fines y funciones de la educación superior en el contexto del desarrollo nacional entran en crisis, además de que finaliza el periodo de consenso entre el Estado y la sociedad. Es decir, a partir de la instauración del llamado “paradigma neoliberal”, cuya expresión más conocida se da en los planos económico, político y social. Modelos que supone la implementación de un proyecto educativo cuyos efectos son: a) la reducción del gasto público en educación, concretamente inversiones en el campo de la ciencia y la tecnología; b) el establecimiento de un sistema de evaluación que mida el desempeño institucional y, c) donde la educación superior se concibe más como un gasto que como una inversión.

Este último período deja entrever el nuevo papel que asume el Estado frente a las Instituciones de Educación Superior (IES), pues se afirma que el Estado mexicano

modificó radicalmente su discurso, su acción política y sus mecanismos de financiamiento hacia la universidad pública. Ésta dejó de ser una institución valorada y reconocida, para ser profundamente cuestionada y presupuestalmente abandonada (Díaz-Barriga, 2000:38).

2. Principios neoliberales que están incidiendo en la orientación, organización y finalidades de la universidad.

Específicamente, la “reforma educativa de corte conservador” –basada en una “política neoliberal”–, modificó sustancialmente el concepto de educación y más enfáticamente, la función de la universidad pública bajo dos grandes ejes rectores: 1. el adelgazamiento del Estado y, 2. la instauración y supervisión de la política educativa a través de las leyes de la oferta y la demanda, propias del mercado. Se incorporan, en palabras de Ibarra (2001 en Ibarra, 2003:62), nuevas prácticas y modos de conducción del sistema universitario, que alentaron la creación de mercados para la regulación de los presupuestos universitarios, los ingresos de los académicos, los recursos para la ciencia y la tecnología, y la demanda y comportamiento de la población estudiantil.

Estas nuevas prácticas y modos de conducción del sistema universitario están soportadas, de acuerdo con Ibarra (2003), en un conjunto de tendencias, como la emergencia de la gobernabilidad como elemento estratégico de conducción institucional, nuevas formas de organización desde las que se empiezan a operar esos modos de conducción que garantizan una actuación eficaz en la atención de las exigencias de los mercados en los que se participa, y una autonomía práctica o supervisada, que en suma se refiere a nuevas formas de organización, conducción y gobierno de las instituciones bajo criterios de eficiencia administrativa y demandas del mercado de conocimientos.

Lo anterior no supone por lo tanto, una autonomía bajo principios de autodeterminación, donde cada universidad se organiza o se conduce con base en sus propios proyectos y finalidades, más bien, el carácter práctico o supervisado se explica porque las

instituciones de educación superior tratan de responder más a los retos que le impone su medio externo, y porque gozan de cierta “libertad supervisada”, gracias a la operación de instrumentos vinculantes, como el financiamiento, la auditoría y la inspección (Ibarra, 2003:72).

3. Las nociones entre lo Público y lo Privado

Bajo el paradigma neoliberal, las nociones de lo Público y lo Privado, se trastocan no sólo en el ámbito de la educación y de la universidad en particular, sino también en otros medios, como el político y el jurídico que son visualizados en el Congreso de la Unión y los medios de comunicación masiva, en los que predomina y persiste una ideología privatizadora que caracteriza a las últimas administraciones del gobierno mexicano.

Bajo esta lógica, Nora Rabotnikof (2005) plantea la dicotomía entre lo Público y lo Privado para resaltar lo público social, lo público estatal y lo público como autónomo frente a lo privado como lo oculto, lo secreto y lo sacro que se sustrae de la comunicación. Dentro de la noción de lo público como publicidad, señala que si no es público entonces se desconfía. Esta autora, hace énfasis en que lo público es aquello que resulta de interés común, lo general contra lo privado, lo particular, que ahora marcadamente se le identifica con el mercado.

En la caracterización moderna, el mercado es lo que se contrapone a lo público, y aparece como defensa de lo privado (garantías y derechos) anteponiendo que no se necesita del Estado, entonces lo público va cediendo su terreno a lo social y a lo privado. Esa sociedad fuera del Estado se identifica con un conjunto de individuos. El Estado deja espacios públicos a lo privado y deja desamparados a grupos sociales antes “cobijados por él”. Por ejemplo, los grupos de tercera edad o los jubilados, así como ciertas esferas que el Estado cree conveniente ceder a lo privado.

Hay que recordar que en su génesis, la universidad fue pública, por el carácter público de la educación y

el carácter público del Estado, pues es en el Estado-Nación donde surge la educación pública (Casanova, 2007). Si bien la educación formal es una institución muy antigua, los sistemas educativos nacionales son un fenómeno relativamente reciente, con menos de 150 años y llegan a concebir a la educación como servicio público que dispone de recursos otorgados por los gobiernos, ya sea a nivel nacional, regional o local, implican también una organización común en grados y niveles, unas normas, metas y contenidos análogos, carácter obligatorio para las familias, la profesionalización creciente de los educadores y el desarrollo de una administración de personal y mecanismos burocráticos.

En tal sentido, el legado de Condorcet (Coutel & Kintzler, 1996) fue impulsar un proyecto educativo de sentido liberal que centrara la atención en la universalidad de la educación, a fin de que todo hombre tuviera acceso a la ilustración a través de la instrucción en la razón para alcanzar la libertad y la igualdad, elementos imprescindibles de una sociedad democrática, abriendo el debate sobre el papel que debía jugar ésta (la educación) en la transición a una sociedad más justa y libre.

Los planteamientos de los clásicos y los pensadores de la Ilustración van por ese camino: La educación del ciudadano es un deber del Estado (Francia con Condorcet), puesto que es un Bien Público. La instrucción pública es deber de Justicia del Estado constitutivo como Poder Público.

Considerando ese marco, en México, con Justo Sierra, la educación pública (la Universidad Nacional) es pilar de la sociedad y medio para mejorarla. Y como menciona Benjamín Barber (2008:47): “Debería existir un lugar para todos en la sociedad civil, un lugar que fuera realmente para todos, un lugar compartido por todos. Ese lugar debe ser democrático: debe ser público y libre (no coercitivo ni estadista)”. Lo público se legitima con la participación y aceptación de la sociedad.

Con base en la postura de Ambrosio Velasco (2008), se rescata la importancia de lo público desde el hecho que

la libertad y la tolerancia deben existir en toda sociedad, y que para desarrollar diálogos plurales, tanto al interior de un pueblo como entre pueblos diferentes, debe de existir una vida pública que se caracterice por ser libre y plural, y por lo tanto, necesaria para un multiculturalismo, política y éticamente aceptable. En palabras de este autor:

La democracia liberal mantendría la tesis de que si bien existen diferencias culturales entre los individuos, pues es algo inherente a la libertad individual que todos deben gozar por igual en el ámbito de la vida privada, tales diferencias no afectan el estatus jurídico y el político de los ciudadanos. Esto es, las diferencias culturales que son indispensables para el efectivo ejercicio de la libertad individual. Por ello las diferencias culturales sí deben reconocerse en el ámbito jurídico y político en forma de ciudadanía diferenciada y a través de la autonomía política de los pueblos (Velasco, 2008:4).

En ese sentido, la persona o individuo se asocia con el liberalismo (igualdad de derechos entre individuos) y la ciudadanía da prioridad a los derechos especiales de grupos culturales (demanda el reconocimiento a ciudadanías diferenciadas al interior de un Estado), posición que se asocia más con las posturas comunitaristas (preferencias de comunidad).

En este contexto lo público defiende más a lo comunitario, el diálogo plural que propugna el multiculturalismo y la democracia participativa. Y lo privado, se vincula a las libertades individuales (prioridad moral sobre la comunidad).

Partiendo del “sentido común”, la educación superior es un bien público y un bien social, dado que posee un contenido social (intrínseco), esto es: genera beneficios para la sociedad en su conjunto, la diversidad de beneficios es basta, cada profesionista que sale de la universidad cuesta, pero retribuye a la nación (a la sociedad en su conjunto) Conocimiento y Desarrollo; además de que los propios individuos logran ubicarse socialmente en posiciones de mayor ventaja, que en la

que iniciaron antes de entrar a la universidad.

La educación superior puede considerarse un bien público -sui generis-, “cuasipúblico” o “semipúblico”, dado que es el Estado el garante de la producción de ese bien, determinado por la “falla del mercado”. Es decir: el mercado no asegura por sí sólo el suministro de determinados bienes y servicios que requiere la sociedad, incluyendo en esto por supuesto, a la educación, por lo que entonces la educación no es una mercancía, puesto que los productores o el mercado, sólo actuarán donde haya beneficio, dejando “huecos” por ahí, que deberán ser cubiertos por el Estado.

Esto viene al caso, porque después de la profunda crisis económica de los años setenta del siglo XX, donde se precipitó la aparición de políticas neoconservadoras y neoliberales, plasmadas de manera concreta en el Reino Unido y en los Estados Unidos de Norteamérica, con los gobiernos de Thatcher y Reagan, respectivamente, la nueva ideología, surgida de ello, pretende que el mercado sea el instrumento idóneo para asegurar la producción, la distribución y el reparto de bienes y servicios (incluida la educación).

La educación ha ocupado en el neoliberalismo un lugar importante. Al sistema educativo se ha aplicado también el maniqueísmo que tiende a minusvalorar lo público y a exaltar las bondades de lo privado. El impacto de las políticas neoliberales en educación se centra sobre todo en la pérdida de su carácter público, en la consideración de que la educación es un bien de mercado sujeto a las leyes de la oferta y la demanda, desapareciendo de la vida pública la concepción de la educación como un derecho social (Luzuriaga, 2015:3).

La corriente privatizadora de la educación ha utilizado importantes razones a su favor, tales como: la reducción presupuestaria, la necesidad de estimular y dinamizar las instituciones escolares y la mejora del rendimiento escolar, partiendo de una presunción no probada, de que la escuela pública no es eficaz ni eficiente. No obstante, los impulsores de la privatización, conscientes

de la fuerza de logros educativos alcanzados por el sistema público a lo largo de dos siglos, están optando por un doble tipo de educación: pública y privada. (Luzuriaga 2015).

Los tres instrumentos básicos esgrimidos por los neoliberales para la nueva orientación del sistema educativo son: la calidad de la educación, la libertad de elección de centro docente y la autonomía institucional. Aunado al fuerte predominio de un contexto globalizador, que implica diversas dimensiones: ecológica, económica, laboral, cultural y social. Las incidencias de la globalización en la descentralización del Estado nacional, del crecimiento de los nacionalismos y multiculturalismos, entre otras, plantean serias interrogantes sobre cuál será el papel del Estado en el siglo XXI y cómo se posicionará la educación pública en ese complejo mundo de dicho siglo.

Como menciona Didriksson (2007), la universidad sigue siendo la que en definitiva, lleva a la posibilidad del desempeño de la democracia y de la ciudadanía, como lugar privilegiado para su formación. Como espacio dedicado al desarrollo de la creatividad, la producción y la transferencia. Siempre y cuando no se pierda de vista que el conocimiento creado en los marcos universitarios se constituye como un bien social, es decir, que lo que se produce en ella no pertenece únicamente a los que están dentro de ella, sino que la universidad misma forma parte también de la sociedad y de la identidad nacional.

4. La universidad como espacio público y político: visiones alternativas en disputa.

Al concebir a la Universidad como un espacio público, entonces tenemos que ubicarla como una institución pública y política de la sociedad. Según Brian Pusser (2008), la universidad es pública porque se debe a la sociedad y a la nación, y política no únicamente porque al interior de ella se desarrollan procesos políticos (coaliciones internas de grupos definidos y coaliciones políticas para hacer frente a lo externo), sino por la misma definición de su estatus: como institución

“sin fines de lucro” (el otro sentido), y en particular, con la cuestión esencial de quienes son los intereses que primeramente atiende una Universidad, espacio donde se presentan también los fenómenos de la estratificación y desigualdad sociales.

La Universidad también posee un carácter público, porque es vista como parte de la esfera pública, donde se le atribuye un carácter de gran importancia simbólica para la sociedad y para la economía –en especial para el Desarrollo-. Ahí, al interior de la Universidad, se da un ámbito de resistencia, de crítica e indagación crítica, libre del control del Estado (autónoma) y de los intereses privados o mercantiles, y de la propia institución como tal.

Como espacio público y político, la Universidad constituye entonces un espacio en lucha, en disputa; la politicidad está en las disputas, en los ámbitos: interno y externo. Por un lado, enfrenta tensiones y contradicciones internamente, y por otro, el papel que juega en las disputas externas que la colocan en el centro de tales disputas.

La Universidad es concebida como espacio público, como un bien común, como un patrimonio de todos, en donde la relación Estado–Universidad no es únicamente una relación con el Estado en tanto institución y aparato administrativo, sino que ésta va más allá, pues la(s) universidad(es) tienen un peso intelectual y por su ubicación en la sociedad, un peso político, en la vida nacional (Gilly, 2007). La disputa por la educación pública, según este autor, va más allá de la disputa entre grupos dirigentes, pues el Estado se nutre de la universidad pública y la lucha por su espacio se instala en una lucha por la hegemonía.

Asimismo, para este último autor, la Universidad no ha dejado de ser un componente de la movilidad social, que aún persiste en México, por lo que sigue siendo un factor de legitimidad de los gobernantes (bandera de campañas y proyectos políticos). Razón por la que han fracasado los intentos hechos por los neoliberales, para diluir ese carácter público y gratuito, tanto de la educación superior como de la universidad

en particular, y tratar de ponerla al servicio de los capitales privados.

Como señalamos anteriormente, respecto a la disputa política y defensa de lo público, ésta se da en tres diferentes ámbitos: a) en el acceso y selección de los centros, b) en los usos del conocimiento y c) en los recursos financieros asignados. Esto desde luego en el contexto del Sistema Político Mexicano, caracterizado por cierta verticalidad y al interior de las universidades públicas (como es el caso de la UNAM), por una Ley Orgánica vista bajo una noción de conducción técnica despolitizada. Bajo el dominio de un partido político (PRI), del desarrollo de Redes Internas y de creación de espacios de legitimidad en la apropiación de la Universidad por apellidos aristocráticos. Tal como lo señala Silvia Morelli:

En tanto (el conocimiento) juegue como eje de gran impacto para un nuevo desarrollo, no puede estar sujeto a los imperativos del mercado o a su constante comercialización, porque el conocimiento creado en las universidades no se materializa ni se cotiza, sino por el contrario, forma parte de la cultura pública. Mientras tanto, el Estado, las comunidades académicas y las instituciones universitarias deben garantizar el ejercicio de la libertad académica, la investigación y la acción de los sujetos para mantener una consecutiva expansión de sus aprendizajes desde un proyecto colectivo de bienestar compartido (2007:11).

Por otra parte, tenemos la perspectiva de los analistas de la CEPAL (2008), quienes señalan que las universidades públicas juegan un papel esencial en la estrategia para la transformación productiva con equidad de los países de América Latina. Por eso mismo, son vistas como un bien social y público, y como un espacio de disputa política. En la base de la propuesta está la generación y propagación del progreso técnico, donde la educación tendría que desempeñar el papel principal en el eje de dicha transformación.

La visión del desarrollo con equidad está planteada

como algo integral, sin separar las políticas económicas de las sociales, es decir, que en el pensamiento de la CEPAL (2008), los temas económicos, sociales e institucionales han sido siempre considerados de manera conjunta, en el sentido de que interactúan y se condicionan recíprocamente. A pesar de que cada dimensión tiene su propia importancia.

En tal dirección, la estrategia de la CEPAL (2008) es que los países latinoamericanos logren una mayor integración económica y así poder brindar mayores posibilidades para que en conjunto puedan ser más competitivos y la acumulación de sus aprendizajes pueda diversificar los espacios que ocupan. Acción en donde las políticas públicas cumplen un papel esencial para constituir consensos y acuerdos (concertación social).

Bajo esta lógica, la clave de la transformación productiva con equidad está en la incorporación y aplicación de conocimiento a las actividades económicas, para lo cual se requiere crear un sistema donde las universidades cumplan el papel esencial, ya que ahí se generarían las posibilidades y capacidades para incrementar y dirigir las actividades de investigación y desarrollo, así como la formación de los recursos humanos en la que se estimule la adaptación e incorporación de nuevas tecnologías para incrementar la productividad.

Para lograr la transformación productiva con equidad, son tres los factores interconectados que se potencian entre sí: la inversión, la innovación y la diversificación productiva. Donde las universidades y las empresas cumplen un papel esencial en el fomento de la innovación y el cambio tecnológico, así como en el desarrollo y acumulación de capital humano en cantidad y calidad.

No obstante la identificación de estas tensiones, la Universidad está en disputa y en este sentido, surge la necesidad de replantear los complejos y variados problemas que afronta hoy en día, pues a decir de Ibarra Colado, la universidad se encuentra en crisis por el dominio de un modo de racionalidad basado en el mercado, que ha trastocado su identidad y las

condiciones materiales de su funcionamiento. Lo que está en juego (en disputa) es el rumbo de la educación superior, el carácter que adquirirá la educación, el conocimiento y la cultura frente a la sociedad, sea como bienes públicos que le permitan una mejor calidad de vida y bienestar o como mercancías disponibles en el mercado, o como una combinación “inteligente” de ambas.

Por ello, es necesario que la universidad pública encuentre o defina contrapesos que la ubiquen como un espacio legítimo de trabajo y de discusión que permita la reelaboración de sus alcances y posibilidades.

Nos encontramos ante un nuevo paradigma económico-productivo, en el que el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información (economía y sociedad del conocimiento y de la información). Las economías avanzadas se basan en la disponibilidad de conocimiento que lo hace pilar de la riqueza y el poder, pero también puede llegar a ser considerado como simple mercancía, sujeta a las reglas del mercado y susceptible de apropiación privada.

El conocimiento contemporáneo presenta, entre otras características, las de un crecimiento acelerado, mayor complejidad y tendencia a una rápida obsolescencia. Esto conlleva dificultades y retos, en especial para la universidad, pues demanda respuestas de la educación al nivel de la docencia y de la formación. Como señalan Tünnermann & Sousa (2003): en el área de la docencia, la velocidad provoca que se abandone progresivamente la necesidad de transmitir a los estudiantes la historia de cada disciplina, el conocimiento de sus clásicos, las cuestiones que le dieron origen y las transformaciones que éstas han experimentado. En otras palabras, la absorción del espacio-tiempo, del capital financiero y del mercado de la moda, conducen al abandono del núcleo fundamental del trabajo universitario, es decir, la formación.

Algunos autores insisten en que vivimos la era de la incertidumbre (Bauman, 2000) o la época del

pensamiento complejo (Morin et al, 2003 y Morin & Le Moigne, 2013). Esto impone la interdisciplinariedad como la manera adecuada de dar respuesta a esta complejidad, por la complementariedad que implica. Será entonces preciso, como lo señalan Tünnermann & Sousa (2003), educar para el cambio y la incertidumbre.

Desde esta perspectiva, la importancia que tiene la educación en la sociedad del conocimiento no puede ni debe reducirse a un valor puramente instrumental, sino que debe ser asumido como un derecho de los seres humanos. Una vía hacia el desarrollo humano, donde la vieja valoración de la riqueza como meta de las naciones, dé paso a una visión en la que el desarrollo no es el alza en el ingreso per cápita, sino el aumento en la cantidad y calidad de las oportunidades para el ser humano. En este sentido, la educación –en particular el alcance universitario– es una fuente de oportunidades al lado de la esperanza de vida y su nivel de ingreso. Por ello, la educación es el pasaporte de los individuos y de las naciones a la sociedad del conocimiento. Pero ese pasaporte no se otorga automáticamente, sino que la conexión es compleja y contradictoria, ya que la misma revolución en el conocimiento y en el saber afecta también a los procesos de conformación y redefinición de la educación, que a su vez requiere de los cambios necesarios para integrarse a ese proceso.

El impacto de la globalización en la educación superior se encuentra en que ésta se ha convertido en el eje central para el desarrollo y el crecimiento de la sociedad, es decir, el capital humano hace un aporte adicional al crecimiento y la tecnología, también, como variables determinadas por la educación.

Las instituciones de educación superior estarían comprometidas en la formación de una masa crítica de personas calificadas y cultas, y en consolidarse como instituciones sociales y pertinentes socialmente hablando.

Ante esta situación el Estado busca controlar a las universidades, por medio de evaluaciones para el financiamiento, rendición de cuentas y acreditaciones.

Según Tünnermann & Sousa (2003), de entre lo más relevante en torno a la respuesta de la educación superior a los desafíos contemporáneos está: la preocupación por la calidad, que ha llevado a organizar procesos de evaluación y acreditación; la preocupación por la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior; la urgencia de mejorar sustancialmente los procesos de gestión y administración; la necesidad de introducir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional de enseñanza superior; y el ejercicio de la autonomía universitaria con responsabilidad social. Ante todos estos retos nos planteamos las siguientes preguntas: ¿es posible que los sistemas educativos, con su inherente el carácter público, puedan continuar resistiendo la oleada privatizadora de carácter neoliberal?; ¿es convincente la idea de relacionar a las universidades con la denominada sociedad del conocimiento?; ¿los procesos de evaluación y acreditación están dando respuesta a la preocupación por la calidad y la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior?; ¿la mejora en los procesos de gestión y administración universitarias garantizan la calidad e internacionalización de éstas?; ¿las estrategias implementadas por las universidades permiten introducir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en su labor educativa?; y, ¿cómo la universidad se incorpora al proceso de cooperación internacional de enseñanza superior (internacionalización y visión internacional) y el ejercicio de la autonomía universitaria con responsabilidad social?

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ante los desafíos del modelo neoliberal

Con base en los planteamientos anteriores y a partir de las interrogantes expuestas en el último apartado, nos ocupamos de analizar cómo se objetivan estas prácticas en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

En cuanto al carácter público, frente la oleada privatizadora de carácter neoliberal, podemos

considerar que la UAEH, al igual que la UNAM, concebida como espacio público, se mantiene acorde a las demandas de la sociedad hidalguense, en la búsqueda de un bien común, y visualizada y proyectada como un patrimonio de todos, donde, como menciona Gilly (2007), se aprecia una relación permanente entre Estado (representada por las diversas esferas de gobierno) y la Universidad, como fuente de producción intelectual y de conocimiento y por su ubicación en la sociedad, pues en ella se llevan a cabo no sólo actividades relacionadas con la ciencia sino también con la cultura y la formación para la ciudadanía, mediante sus programas institucionales y las actividades de participación social y porque no decirlo, de participación política.

Tales situaciones son perceptibles mediante el ejercicio de rendición de cuentas de las administraciones rectorales a lo largo de más de dos décadas de gestión.

En ese mismo sentido, esta universidad refleja un alto peso político, pues de ella emanan (y han emanado) una serie de propuestas y actores de la sociedad civil y de la clase política, que inciden en las decisiones tanto locales como nacionales. En este caso, la disputa por la educación pública es clara, ya que como se mencionó en párrafos anteriores, ésta va más allá de la disputa entre grupos dirigentes, pues el Estado se nutre de la universidad pública y la lucha por su espacio se instala en una lucha por la hegemonía.

Otro aspecto importante, también planteado por Gilly (2007), es que la Universidad es y no ha dejado de ser un componente de la movilidad social, sobre todo si se considera que ésta se ubica en una de las entidades federativas con altos índices de rezago educativo y desarrollo social, por lo que sigue siendo un factor de legitimidad de los gobernantes, como bandera de campañas y proyectos políticos. En este aspecto, si bien se oferta como universidad pública y gratuita, existen ciertos visos que se ajustan a los modelos neoliberales, para diluir ese carácter público, pues existen diversos filtros para el ingreso a ella y, en cuanto a la gratuidad, los montos por concepto de inscripción y permanencia representan elevados costos para la población a la

que están dirigidos. Aun cuando la mayoría de los estudiantes, tanto de licenciatura como de posgrado cuentan con el apoyo de becas institucionales.

Como señalamos anteriormente, respecto a la disputa política y defensa de lo público, ésta se da en tres ámbitos diferentes: a) en el acceso y selección de los centros, b) en los usos del conocimiento y c) en los recursos financieros asignados.

a) En cuanto al acceso y selección de los centros, se puede identificar que la oferta educativa se encuentra distribuida en diversos espacios del estado (las Escuelas Superiores), en donde como la tendencia hegemónica lo marca, los centros que concentran los servicios de mayor calidad se encuentran en la capital del estado (los Institutos), además de que son los referentes rectores en la operación de los programas, existe una relación de dependencia permanente.

b) En los usos del conocimiento, se identifica una racionalidad instrumental, pues la relación de la universidad con la denominada sociedad del conocimiento se da en un sentido práctico básico. De acuerdo con la postura de Manuel Pérez Rocha (Rodríguez & Sermeño, 2006), a la cual nos sumamos, la entrada a la sociedad del conocimiento es una falacia, aunque de manera reiterada se afirme que lo hemos hecho, puesto que argumenta que vivimos en una sociedad capitalista, en la que el capital tiene la primacía. Asimismo cuestiona a la sociedad del conocimiento, al preguntarse ¿cuál conocimiento? o desde nuestra postura, ¿el conocimiento legitimado por quién? El autor señala que aun las tecnologías más avanzadas, lejos de servir para difundir el conocimiento, han servido para difundir la estupidez, la estulticia, la ignorancia e incluso el pensamiento mágico, el no-pensamiento. El conocimiento en esta sociedad es importante para el capital –afirma-, en la medida en que se vende y se generan ganancias, por lo tanto, señala que es importante invertir en la producción de conocimiento en ciertas áreas, producir tecnologías, y que es necesario para el capital, invertir en la formación de cierto tipo de sujetos de conocimiento, espacio en el que consideramos que la

universidad ocupa un lugar muy importante en tales procesos de construcción y desarrollo de conocimiento (que no sólo de información), pero que a pesar de ello, las condiciones para su desarrollo no son las más óptimas.

c) Finalmente, en cuanto a los recursos financieros asignados, encontramos que éstos se ven sometidos a los “criterios de mejora en los procesos de gestión y administración universitarias”, con los que se ejerce mayor control y restricción por parte de los mecanismos burocráticos, que limitan el desarrollo de las actividades sustantivas en los tiempos y espacios que éstas demandan. En tal sentido, la calidad y los procesos de internacionalización se supeditan a la racionalidad administrativa y a la proyección de actores de alto impacto, sin que necesariamente haya una relación directa con los programas educativos.

En tal aspecto, los procesos de evaluación y acreditación están jugando un papel muy importante para la asignación de los recursos, pues la institución alcanza a cubrir los indicadores que los organismos evaluadores y acreditadores demandan. Mediante los que se da respuesta a la preocupación por la calidad y la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior.

A manera de conclusión

Con base en lo expuesto en este trabajo, podemos afirmar que las universidades y sus académicos, se someten de manera permanente a las tensiones que se dan entre el discurso y las prácticas en contextos basados en paradigmas neoliberales, donde el carácter de lo público y la gratuidad se ven en riesgo constante; además de que las condiciones para la formación y producción de conocimiento se encuentran amenazadas por las lógicas de la burocracia y el papel predominante del mercado, donde lo más importante es la inmediatez y la prontitud en las respuestas, como una mercancía fácilmente desechable y sustituible por otra del mismo alcance; generándose situación de incertidumbre en las sociedades líquidas y en riesgo.

Fuentes de Referencias bibliográficas

- Barber, Benjamín. (2008). Un lugar para todos: cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil. México: Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2000). Modernidad Líquida. Trad. M. Rosenberg y J. Arrambide. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL (2008). La transformación productiva 20 años después. Viejos problemas, nuevas oportunidades. Santo Domingo, República Dominicana.
- Coutel, Charles & Kintzler, Catherine (1996). Condorcet: Cinco memorias sobre la instrucción pública (Cinq mémoires sur l’instruction publique), presentación, notas, bibliografía y cronología, París, Flammarion.
- Díaz-Barriga, Ángel (2000), Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones. México: Miguel Ángel Porrúa, UNAM.
- Morin, Edgar, Roger, Emilio & Motta, Raúl (2003). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.
- Ordorika, Imanol (2006). La Disputa por el Campus. Poder, Política y Autonomía en la UNAM. México: UNAM CESU y Plaza y Valdés Editores.
- Rabotnikof, Nora (2005). Los sentidos de “lo público”. En busca de un lugar común: El espacio público en la teoría política contemporánea. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas/ UNAM.
- Tünemann, C. & Souza, M. de (2003). Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en: UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper no.4/S. Artículo Producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO, París, Diciembre 2003.
- Varela, Edgar, (2005). Dimensiones actuales de lo público. A propósito de las interrelaciones entre Estado. Management y Sociedad, Pensamiento y Gestión,

No. 18, pp. 37-68

Núm. 141 (cuarta parte/08-18) y Núm. 157 (quinta parte/12-08). <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?2005&proceso&idart>

Velasco Gómez, Ambrosio. (2004) Multiculturalismo liberal y republicano. Ponencia en el XV Congreso Interamericano de Filosofía. Lima, Perú.

Luzuriaga, Lorenzo. 2015. Disponible en: www.colectivolorenzoluzuriaga.com/escuela/publica/papel/del/estado.pdf

Villaseñor, Guillermo (2004). La Función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea. México: UAM/CESU/UNAM/Universidad Veracruzana.

Morin, Edgar & Le Moigne, Jean-Louis (2013). Inteligencia de la Complejidad. Trad. Mercedes Vallejo Gómez. Multiversidad Mundo real/L'aube. Disponible en: www.edgarmoring.org/libros-sin-costo/427-inteligencia-de-la-complejidad.html

Revistas

Casanova, Hugo (2007). Universidad y educación pública: una responsabilidad de Estado, Revista Este País, No. 198, septiembre 2007, pp. 35-38.

Morelli, Silvia, El currículum universitario en torno a la formación integral. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, año 3, No. 2, año 2007. Rosario. Argentina. Disponible en: www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/.../article/download

Gilly, Adolfo (2007). "La disputa por el campus" en Revista de la Educación Superior. Vol. XXXVI (2), No. 142, Abril-Junio de 2007, pp. 141-143 (reseña del libro de Imanol Ordorika).

Pusser, Brian. (2008). "The State, the Market and the Institutional Estate: Revisiting Contemporary Authority Relations in Higher Education" pp.105-139. Higher Education: Handbook of Theory and Research. www.springer.com/gp/book/9781402069581

Ibarra Colado, Eduardo (2003), "Efectos institucionales de las políticas de modernización universitaria en México", en Pensar la Universidad, Revista de Investigación Educativa, 1(1): pp.59-85.

Ordorika, Imanol (2001) Aproximaciones teóricas para un análisis en la educación superior, Perfiles Educativos 77, Vol. XXIII, Núm. 91, pp.77-96.

Velasco, Ambrosio. (2008). "El concepto de la sociedad civil: una visión histórico-filosófica", en Salazar, Robinson. Comportamiento de la sociedad civil mexicana. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Velasco-civil.pdf>

Rodríguez, Tania y Sermeño, Ángel (2006). Pensar la Universidad, hacer Universidad. Entrevista con Manuel Pérez Rocha. Andamios, Vol. 3, Núm. 5, diciembre, 2006, pp. 259-280.

Recursos electrónicos.

Ibarra Colado, Eduardo (2008). Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes, (im-) posibles futuros. Versión preliminar, disponible en: www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Ibarra.pdf

Rodríguez-Gómez, Roberto (2005). La educación superior ¿es un bien público?, Campus Milenio, Núm.138 (primera parte/07-28); Núm.139 (segunda parte/08-04); Núm. 140 (tercera parte/08-11);

LA COMPETENCIA DE USO ACADÉMICO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN DOCENTES Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Javier Moreno Tapia

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

El documento hace una revisión de los principales elementos que deben de considerarse para la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en escenarios educativos de nivel superior. Se hace un análisis de la definición de la competencia de uso académico de las TIC. A partir de una recogida de datos cualitativos a través de la solicitud a 9 expertos sobre los elementos específicos que integran la competencia de uso académico de las TIC desde el rol como docente y estudiantes, por medio de una lluvia de ideas. Los datos son analizados desde una perspectiva cualitativa y como conclusión se describen las diversas características o elementos del perfil de un docente y estudiante que posee la competencia del uso académico de las TIC.

La intención principal es presentar pautas que puedan ser consideradas para planes y estrategias donde se pretenda integrar a las TIC como herramientas mediadoras de los procesos construcción de conocimiento.

PALABRAS CLAVES

Uso académico TIC, integración de las TIC, TIC y educación superior

ABSTRACT

In this paper we did an exploration about the principal elements that we should consider to integrate Information Technology and Communication (ITC) into educational environments in high school. We did some analysis of the concept of the Competence "Academic use of ITC". We applied a short qualitative instrument where we asked 9 experts about the characteristics that are part of this competence, especially the profile of teachers and students. We asked them to brainstorm about it. The data were analyzed with a qualitative focus and we concluded with a formal description about the ideal profile of teachers and students if they did have the competence "Academic use of ITC".

The main purpose is to give some advice that the readers should consider if they want to integrate ITC into their educational activities as a real tools of the knowledge building process.

LA COMPETENCIA DE USO ACADÉMICO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN DOCENTES Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Javier Moreno Tapia

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están presentes en todos los ámbitos incluyendo el educativo. Sin embargo diversos estudios siguen señalando que el impacto que han tenido en las prácticas educativas, sobretodo en instituciones públicas de países en vías de desarrollo como México, son todavía una expectativa y los usos potenciales e ideales difieren mucho de los usos reales, sobretodo en reportes de estudios en modalidad presencial (Coll, 2007; Romero y Hernández, 2011; Coll, 2009; Díaz Barriga y Morán, 2011)

De esta forma se vuelve fundamental generar un análisis documental para el diseño de una propuesta de pautas flexibles y prácticas que puedan ser adoptadas por la comunidad educativa para la integración de la TIC en su práctica educativa.

Para ello coincidimos con Coll (2009) quien concluye que para que las TIC puedan tener un impacto significativo y sobretodo correspondiente con las expectativas y potencialidades que la literatura señala se vuelve necesario generar un cambio correspondiente de las prácticas educativas que se llevan a cabo. Es decir, mientras el proceso educativo no tenga un cambio en su dinámica y adopte nuevas prácticas acordes a las nuevas exigencias de la sociedad actual, no habrá el impacto esperado por la integración de las TIC.

La integración de las TIC entonces debe corresponder a un cambio en los paradigmas conductuales de los procesos educativos, lo cual implica varios factores que a lo largo de este documento intentaremos describir.

De acuerdo a diversas fuentes (UNESCO, 2010; Ramírez, 2006; Romero y Hernández, 2011) señalan que la mayoría de los proyectos están más centrados en la ampliación de infraestructura, conectividad y la mayoría de la capacitación está centrada más en aspectos operativos e instrumentales de las aplicaciones básicas, principalmente de oficina, pero no en ejemplos y situaciones modelo de uso académico. Ambos análisis coinciden en que la falta de estrategias operativas o de instrumentación en modelos pedagógicos que integren a las TIC es frecuente. Y al respecto se requiere de todo un soporte multidisciplinario que ofrezca un apoyo tecnopedagógico.

Se puede señalar que los modelos educativos actuales integran en sus reconceptualizaciones del proceso educativo el uso de las TIC desde nuevas concepciones de enseñar, aprender o evaluar pero aún sigue habiendo muchos espacios de oportunidad para la concreción de estos postulados en la práctica cotidiana.

Adicionalmente a los cambios teóricos y paradigmáticos que se espera vaya generando la presencia de diversos modelos educativos como el de las universidades públicas (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015) la intención cuando se resalta el papel de las TIC en las prácticas educativas es que la atención se centre justo en los propios procesos educativos. Tal y como lo señalaba muy atinadamente en su discurso desde entonces la investigadora Begoña Gros (2000), al establecer que la aspiración era que los ordenadores o su presencia se volviera invisible.

Desarrollo

Se pueden definir a partir de las recomendaciones de algunas fuentes importantes (Hernández, 2009, Zhao, Pugh, Sheldon y Byers, 2002; Pérez y Pons, 2015; Fernández, Fernández y Rodríguez, 2017) al menos 5 condiciones a fin de que pueda materializarse la integración de las TIC en la práctica educativa:

- La primera condición es que se tienen que redefinir en la práctica de manera paulatina los conceptos de aprender, enseñar y evaluar; de acuerdo a los lineamientos y modelos vigentes

que centran sus posturas principalmente en paradigmas constructivistas (Monereo y Pozo, 2003).

- La segunda condición es que las instituciones deben de asegurarse de que el personal docente cuente con un programa de formación permanente con el fin de promover el desarrollo de competencias docentes donde se integre el uso de las TIC de forma puntual y/o transversal. Incluso promover investigación al respecto que considere las problemáticas de sus propio contexto.
- La tercera hace alusión a la promoción de modelos pedagógicos que aborden la problemática de cómo introducir las TIC en espacios formales educativos.
- La cuarta, que no por ello no se debe de considerar desde el principio es el hecho de salvaguardar el equipamiento e infraestructura, así como asegurar la conectividad, asegurándose de contar con recursos permanentes para su mantenimiento y actualización.
- La quinta es buscar asegurar un nivel adecuado de dominio de las herramientas digitales de acuerdo a los diversos estándares internacionales definidos, como el de la UNESCO (2016) o estándares de competencia que en México son regulados por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER)

Para que lo señalado previamente ocurra es necesario establecer las propiedades o atributos que potencialmente se pueden distinguir en el potencial uso académico de las TIC. Algunos autores (Coll y Martí, 2001; Hernández 2009) distinguen los siguientes:

Formalismo: implica que las Tic se usan con un propósito establecido y exigen en ese sentido una planeación de su uso.

Interactividad: la cual es generada por la relación in-

herente con la información.

Dinamismo: ya que esta interacción por diversos medios permite generar situaciones dinámicas que permiten simular, experimentar, etc.

Multimedia: porque integra una gran diversidad de sistemas de símbolos que favorecen la interacción a través de todos los sentidos.

Hipermedia: presenta la información en formato múltiples que incluso pueden resultar innovadores.

Conectividad: lo cual permite generar todo un ambiente o espacio que puede convertirse en un ambiente o entorno de aprendizaje, personal o colaborativo.

Mediación: desde un sentido Vigostkiano (Vygotsky, 1979), debido a que se convierte en un espacio diverso de pensamiento e interpensamiento entre individuos.

Por otro lado a partir de un análisis de las diversas clasificaciones, sin perder de vista las propiedades y atributos señalados (Coll, 2007; Hernández, 2009; Coll, Mauri y Onrubia, 2008) a continuación se describen una serie de usos que implican una acción o el actuar del docente o de los estudiantes. Las TIC como:

- instrumentos mediadores configurando nuevas formas de enseñar. A través del diseño de nuevos ambientes o escenarios de aprendizaje, configurando diversas modalidades de enseñanza: presencial, virtual o mixta.
- instrumento de mediación entre el aprendiz y el contenido o la actividad de aprendizaje.
- instrumento de representación y comunicación de significados, ya sea desde el contenido educativo diseñado por el docente, o desde el alumno que evidencia sus aprendizajes.
- instrumento de seguimiento, control y regulación de la actividad educativa, principalmente controlado por el docente. Es decir un instrumento de evaluación diagnóstica, formativa y/o sumativa.

De esta manera podemos señalar que la competencia de uso académico de las TIC puede delimitarse desde los siguientes elementos:

Al ser una competencia debe ser considerada bajo un contexto de uso determinado y en este caso siempre implica una intencionalidad y razón pedagógica y se adecua a los diversos niveles y modalidades educativas existentes, es decir no es lo mismo aplicarla en educación básica que en educación superior (Romero y Hernández, 2011; Díaz Barriga y Morán, 2011).

Es una competencia multidimensional porque como el mismo proceso educativo está compuesto de diversos actores y procesos específicos. Es decir, las TIC pueden ser mediadores de la interacción entre el aprendiz y el contenido, o también formar parte del diseño educativo cuando el profesor elabora los contenidos.

Entonces la promoción de la competencia del uso académico de las TIC no puede limitarse o centrarse exclusivamente en el manejo operativo e instrumental de las aplicaciones. Es decir no puede solo haber un curso un paquete como una aplicación para diseñar presentaciones, sino más bien el curso deberá estar centrado en el tipo de usos que se podría aplicar a las aplicaciones durante el proceso educativo, es decir, la presentación y exposición como instrumentos socializadores del conocimiento. La presentación como instrumento mediador en la interacción del aprendiz con los contenidos aprovechando las propiedades multimedia para acercarnos a realidades muy distantes en espacio o tiempo.

Tal y como ocurre con el aprendizaje éste se da en situaciones que pueden variar de un contexto educativo a otro. Las prácticas que son exitosas en un situación no lo son necesariamente en otro. A veces incluso en el mismo contexto no funcionan las secuencias didácticas planeadas de la misma forma para un grupo u otro que el mismo docente imparte. Por tanto se vuelve imprescindible en el docente una habilidad de empatía de conocimiento del otro y dota a las secuencias didácticas de una flexibilidad y posibilidad de adecuación permanente mientras enseña (Reigeluth, 2003). De esta misma forma el diseño instruccional que pretende integrar a las TIC exige que la competencia de

uso académico de las TIC sea también dotada de esa flexibilidad y grado de adaptabilidad según las niveles de éxito de los usos que se dan. Y se vuelve entonces en algo muy diferente a una lista puntual o receta de usos que es lo que muchos docentes esperarían.

En cambio, suele ser más bien un cumulo de innovaciones creativas que tanto el docente como los aprendices diseñan y ponen en práctica para aprovechar los diversos atributos de las TIC con la intención de generar un ambiente de aprendizaje que promueve la construcción de conocimiento (Díaz Barriga, Padilla y Moran, 2009).

Por otro lado es importante señalar que con el fin de consolidar y complementar los reflexionado sobre la competencia de uso académico de las TIC para efectos del presente estudio se aplicó un instrumento abierto con la finalidad de comprender la realidad de un contexto determinado con respecto al uso académico de las TIC. Es decir, el enfoque fue interpretativo y a partir de la participaron de 9 instructores de un programa de formación docente, quienes centran su labor en cursos sobre el uso de las TIC en espacios educativos, se les solicitó que generaran una lluvia de ideas sobre lo que ellos consideraban debería ser tomado en cuenta como parte de la competencia de uso académico de las TIC, primero las elementos de la competencia desde el rol de los docentes, y posteriormente en una lluvia de ideas independiente, desde el rol de estudiante.

Conclusiones

Una vez aplicados los instrumentos y realizar un análisis cualitativo de los mismos con base en su contraste con lo señalado en la literatura se puede concluir lo siguiente:

El docente como usuario poseedor de la competencia en el uso académico de las TIC reflexiona constantemente sobre su propio actuar docente, planteando y comprobando hipótesis sobre el impacto de la innovaciones que puede integrar a su práctica, las cuales pueden incluir el uso de las TIC, considerando siempre de forma abierta y honesta la perspectiva de sus estudiantes y aprovechando las diferencias de la brecha generacional a favor de una construcción de significados

colaborativa.

El docente usa además las TIC como un recurso para la administración y gestión de su proceso de enseñanza.

En sus procesos académicos aprovecha las TIC integrándolas a las estrategias de enseñanza y las ubica formalmente en el diseño de sus secuencias didácticas sin forzar su uso sino más bien aprovechando sus atributos para enriquecer el proceso, ya que las TIC le sirven para ilustrar o simular situaciones y procesos de los contenidos de aprendizaje, a través de materiales didácticos digitales, mejores interacciones del triángulo didáctico favoreciendo sobretodo la enseñanza situada y con ello la promoción de competencias.

No se desgasta en la búsqueda de recursos TIC que no le son disponibles, sino que aprovecha y saca el mayor provecho de lo poco disponible, promoviendo así en los estudiantes un uso responsable, ético y creativo, respetando valores normas generales de acuerdo a las necesidades actuales de nuestra sociedad.

En este diseño educativo el docente también considera y promueve el fortalecimiento de estilos de aprendizaje favoreciendo las habilidades metacognitivas de sus estudiantes.

El docente competente en el uso académico de las TIC incluso aprovecha sus atributos para enriquecer o mediar los mecanismos e instrumentos de evaluación, ya sea para el seguimiento y control de las actividades de aprendizaje, ya sea como medio de comunicación alternativo o para ofrecer ayuda pedagógica. Estos instrumentos pueden adaptarse a una cultura de evaluación auténtica, a través del diseño de rubricas digitales o valorando desempeños, por ejemplo a través de su grabación en medios digitales.

Cerrando el espacio del docente en su actuar respecto a la competencia del uso académico de las TIC, éste las aprovecha para buscar información válida que le permite mantenerse al día en su área de conocimiento e incluso formarse o especializarse a través de espacios formales o no de educación, como la educación virtual. Le permite entonces ser un docente investigador que

analiza datos y comunica sus hallazgos a través de medios de difusión formales.

Respecto al estudiante o aprendiz que posee la competencia de uso académico de las TIC éste es capaz de buscar y seleccionar información válida con objetivos de búsqueda congruentes a los propósitos de aprendizaje y por tanto relacionados con sus conocimientos previos, no solo para mantenerse actualizado o informado, sino con el propósito de aplicar estrategias de aprendizaje que le permitan construir significados a través de un respeto a los derechos de autor y colaboración con otros. Las TIC en el dominio pleno de esta competencia son un instrumento de mediación psicológica que le permiten construir significado, por ejemplo al leer, ver videos, tomar notas en audio o escritas y elaborar un mapa conceptual que se convierte en una interpretación de las ideas de lo leído.

El estudiante reflexiona constantemente de forma individual y colectiva, con sus compañeros y docente sobre el uso que hace de las TIC y el impacto que esto tiene en sus procesos de aprendizaje. Por ejemplo que tan útil fue ver un video modelando la ejecución de un proceso para después ejecutarlo en la vida real.

Este estudiante está motivado y tiene la intención de aprovechar la máxima las propiedades incluso siendo productor propio de materiales, por ejemplo poniéndose el reto de diseñar materiales de aprendizaje que después puedan convertirse en instrumentos de enseñanza o aprendizaje de otros. Por ejemplo a través de la generación de un blog o un canal de videos.

Finalmente cabe señalar que el dominio de la competencia con el uso de las TIC no tiene que ver con una cuestión generacional sino más bien con un grado de creatividad e intención innovadora que el docente puede poner en marcha de forma paulatina ayudado por sus propios estudiantes y mejorando a través de una reflexión permanente.

Referencias

- Coll, C. (2007, Noviembre). XXII Semana monográfica de Educación (OEI). Ponencia presentada en: TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas. Madrid, España.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En: R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (compiladores). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. (113-126) Madrid: OEI-Santillana, Fundación Santillana.
- Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps). Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar. (623-652). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural [Versión electrónica]. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 10(1). Recuperado desde: <http://redie.uabc.mx/vol-10no1/contenido-coll2.html>
- Díaz Barriga, F., Padilla, R. A. y Morán, H. (2009) Enseñar y aprender con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Eds.). Aprender y Enseñar con TIC en Educación Superior: Contribuciones del Socioconstructivismo. (63-98). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Barriga, F. y Morán, H. (2011) Usos y niveles de apropiación de las TIC con fines de enseñanza en profesores universitarios de Psicología Educativa. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Eds.). Experiencias Educativas con Recursos Digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico. (49-68). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Fernández, F.J.; Fernández, M.J. y Rodríguez, J.M. (2017 en prensa). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. Educación XX1.
- Gros, B. (2000) El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, G. (2009) Las TIC como herramientas para pensar e interpensar: un análisis conceptual y reflexiones sobre su empleo. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Eds.). Aprender y Enseñar con TIC en Educación Superior: Contribuciones del Socioconstructivismo. (17-62). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (Eds). (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.
- Pérez, A. G., & Pons, J. D. P. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. Revista de Investigación Educativa, 33(2), 401-417.
- Ramírez, J. L. (2006) Las tecnologías de la información y comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 11(28), 61-90
- Reigeluth, C. (2003) Knowledge building for use of the internet in education. Instructional Science. 31(4-5), 341-346.
- Romero, V. y Hernández, G. (2011) Usos y apropiación de las TIC en estudiantes universitarios. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Eds.). Experiencias Educativas con Recursos Digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico. (27-48). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- UAEH (2015). Síntesis del Modelo educativo. Recuperado desde: https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/docs/sin_modelo_educ_pag.pdf
- UNESCO (2010) El impacto de las TIC en la educación. Recuperado desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf>
- UNESCO (2016) Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Recuperado desde: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. y Byers, J. (2002) Conditioning for classroom technology innovations. Teachers Colleague Record. 104(3), 482-515.

