



revistadecooperacion.com

REVISTA DE EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

| año III - número 7 - julio 2015 - revista cuatrimestral - ISSN 2308-1953

| ARTÍCULOS

| Lydia López Pontigo
| María Cruz Chong Barreiro
| Octaviano García Robelo
| Fabiola Grisel Mendoza Díaz
| Graciela Amira Medecigo Shej
| Luis Rafael Sánchez Arce
| Lidia Lara Díaz
| Gisela Bravo López
| María de los Ángeles Navales Coll

| ENSAYOS

| Javier Orozco Peñaranda

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:

Coralia J. Pérez Maya
Nerys García Cuevas

Presidente IEPC REPÚBLICA DOMINICANA:

Sergio Pujols Baez

EDITA



| ARTÍCULOS

Lydia López Pontigo, María Cruz Chong Barreiro Marco histórico conceptual sobre el conflicto, pp. 5-12 Resumen/Abstract	5
Octaviano García Robelo, Fabiola Grisel Mendoza Díaz Análisis del currículo, los docentes y su relación con el desarrollo de conocimientos en alumnos de una universidad pública de México, pp. 13-22 Resumen/Abstract	13
Graciela Amira Medecigo Shej Los menores de Hidalgo, visión comparada del trabajo infantil en México, pp. 23-32 Resumen/Abstract	23
Luis Rafael Sánchez Arce, Lidia Lara Díaz, Gisela Bravo López, María de los Ángeles Navales Coll La autopreparación y la reflexión de la práctica docente: binomio indispensable en la formación pedagógica del profesor universitario, pp. 33-44 Resumen/Abstract	33
 ENSAYOS	
Javier Orozco Peñaranda Colombia por la paz y la justicia social, pp. 45-46	45

MARCO HISTÓRICO CONCEPTUAL SOBRE EL CONFLICTO

Mtra. Lydia López Pontigo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
lylopo84@gmail.com

Dra. María Cruz Chong Barreiro

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
chong@uaeh.edu.mx

RESUMEN

En este capítulo se refiere a una de las cuestiones clave sobre la que construir nuestro tema a la mediación como estrategia de resolución de conflictos en la zona universitaria se basa. Con el fin de hacer una revisión conceptual e histórico, así como diferentes perspectivas, tipos y elementos que componen el conflicto que permite familiarizarse con el concepto y asumir un posicionamiento conceptual.

De acuerdo con la revisión de la literatura que permite la construcción del estado del conocimiento se identifica que el conflicto es un fenómeno natural; que está presente desde una dimensión macro, que se refiere a un concepto latente en cada sociedad. Arraigado no sólo en macro, sino también desde una dimensión micro que se refiere a sí mismo tema. Es decir, se trata de un problema social inherente a la vida social y parte de las prácticas y relaciones sociales de los sujetos.

Por lo tanto, para hacer una revisión histórica se puede establecer que el origen del conflicto se remonta a los albores del hombre. Es decir, son una constante histórica, ya que han aparecido en todas las épocas y sociedades a través de las edades, que influyen y determinan la lógica de funcionamiento de una sociedad, las acciones y actividades de los sujetos.

PALABRAS CLAVE

El conflicto , la mediación , la evolución, la ciencia , el conocimiento

ABSTRACT

This chapter refers to one of the key issues on which to build our subject matter to mediation as a strategy for conflict resolution in the university area is based. In order to make a conceptual and historical review, as well as different perspectives, types and elements that make up the conflict that allows familiar with the concept and assume a conceptual positioning.

According to the literature review that allows the construction of the state of knowledge is identified that conflict is a natural phenomenon; that is present from a macro dimension, which refers to a latent in every society concept. Rooted not only in macro but also from a micro dimension that refers to itself subject. That is, it is a social problem inherent in social life and part of the practices and social relations of subjects.

Therefore, to make a historical review can be established that the origin of the conflict dates back to the dawn of man. That is, they are a historical constant, as have appeared in all eras and societies throughout the ages, that influence and determine the operating logic of a society, the actions and activities of the subjects.

KEYWORDS

Conflict, mediation, evolution, science, knowledge

MARCO HISTÓRICO CONCEPTUAL SOBRE EL CONFLICTO

Mtra. Lydía López Pontigo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
lylopo84@gmail.com

Dra. María Cruz Chong Barreiro

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
chong@uaeh.edu.mx

El presente capítulo hace referencia a uno de los temas claves en los que se fundamenta la construcción de nuestro objeto de estudio a la mediación como estrategia para la resolución de conflictos en el espacio universitario. Con la finalidad de hacer una revisión conceptual e histórica, así como las diferentes perspectivas, tipologías y elementos que lo configuran el conflicto que permite familiarizarnos con el concepto y asumir un posicionamiento conceptual.

De acuerdo con la revisión bibliográfica que permite la construcción del estado del conocimiento se identifica que el conflicto es un fenómeno natural; que se hace presente desde una dimensión macro, la cual hace referencia a que es un concepto latente en toda sociedad. Hunde sus raíces no sólo en lo macro sino también desde una dimensión micro que hace referencia al propio sujeto. Es decir, se trata de un hecho social consustancial a la vida en sociedad y que forma parte de las prácticas y relaciones sociales de los sujetos.

Por lo tanto, al hacer una revisión histórica se puede establecer que el origen del conflicto data desde la aparición del hombre. Es decir, éstos son una constante histórica, puesto que han comparecido en todas las épocas y sociedades a lo largo de los tiempos, que inciden y determinan la lógica de funcionamiento de una sociedad, las acciones y actividades de los sujetos.

Con los referentes anteriores podemos mencionar que el conflicto por sí sólo no es algo negativo, simplemente es un elemento más generado por vivir en sociedad y por la interacción de las sociedades y de

los sujetos. Aunque para determinar si es algo bueno o malo evidentemente se tienen que tomar en cuenta otros referentes como la disciplina que los oriente, la visión y forma de entender el mundo de quien lo interprete, pero sobre todo el tipo de conflicto del que se trate, las causas que lo generan o las motivaciones que impulsan a las partes en la confrontación son justas o no, se hayan justificadas o no (Farré, 2006). Probablemente, además, la calificación como inmoral o reprobable dada al conflicto o a las acciones desplegadas por uno de los actores dentro de éste dependerá, en muchos casos, del cristal con que se mire, o de la posición desde la cual es observado y ponderado el conflicto.

Es evidente que la propia naturaleza del conflicto enmarca múltiples aspectos negativos. Sin embargo, también es evidente que el conflicto genera que el contexto, el entorno, los sujetos, etc. no sean estáticos sino hace referencia a una dinamicidad que genera transformaciones desde un carácter micro hasta lo macro. Rescatando estos planteamientos Dahrendorf (1992) menciona que el conflicto le otorga vida a la sociedad, pues le permite tener una lógica de funcionamiento y hace que esta no sea estática, incluso advierte que la vida sin conflicto sería monótona, pues todas las personas tendrían que pensar lo mismo, pertenecer al mismo sexo, vestirse igual, seguir al mismo equipo, tener los mismos gustos, todo lo cual es también un imposible fáctico.

A partir de los planteamientos que se ha realizado en función del conflicto nos permiten llegar a establecer juicios de valor importantes en torno a éste. Sin duda, la etiqueta más relevante sobre el conflicto es que es un término polisémico. Dicho característica se le adjudica por diversas razones. La primera es porque en un concepto ambivalente, es decir, se puede hacer referencia a éste desde dos perspectivas ya sea negativa o positiva en función de cómo se aborde el conflicto. La segunda razón es porque el conflicto puede definirse en función de diversos criterios tales como la naturaleza, las causas, el impacto, las dimensiones a las que se enfoque y finalmente y no menos importante en función del área o campo disciplinar que lo aborde; ya

que éste tiene diferentes aspectos que lo configuran, es decir, diferentes aristas a través de las cuales se puede estudiar, las cuales pueden analizarse desde un referente psicológico o sociológico.

En tanto, el conflicto es un fenómeno universal, en términos sociales e históricos, es posible construir una teoría sociológica general para describir e interpretar el conflicto. En pocas palabras, a partir de la teoría es posible construir un referente, adoptar un determinado enfoque o mirada sobre éste e incluso introducir unas categorías para obtener unas pautas metodológicas o procedimientos de indagación. Dichos elementos servirán como instrumentos para el análisis global.

Visión multidisciplinar sobre el conflicto

De acuerdo con los referentes hasta ahora analizados sobre el conflicto se retoma para fines de este apartado la concepción polisémica sobre el conflicto, para hacer referencia que este concepto puede ser estudiado desde diferentes perspectivas disciplinares. Sin embargo, para fines de esta investigación se hace referencia a la perspectiva psicológica y sociológica que permitirán mayor entendimiento sobre la complejidad que configura el concepto del conflicto.

Para contextualizar es necesario hacer mención que la sociología se encarga del estudio de las relaciones sociales del hombre y la interacción con las estructuras y organizaciones sociales.

De acuerdo a su configuración el conflicto puede ser estudiado por diversas ciencias sociales, las cuales han dedicado apartados metodológicos al estudio del conflicto, siendo este el punto de contacto entre ellas, por considerarse como aspecto inherente al ser humano, esta multidisciplinariedad es como se logra dotar a la teoría del conflicto de riqueza teórica que cada día despierta mayor interés en su estudio.

Las disciplinas que más se distinguen por su ardua labor en su análisis de los conflictos son la Psicología, siendo Freud el autor más representativo. Mientras que para la sociología el autor con mayor riqueza teórica sobre el conflicto es Marx.

En función de los planteamientos teóricos referidos por la disciplina sociológica. De acuerdo con Vázquez (2012) el conflicto se entiende como algo estructural que es importante para la organización de la sociedad. Cabe mencionar que dicho enfoque emerge de las críticas que se hacen en un primer momento a la psicología, retomando al conflicto como un elemento esencial para el desarrollo de las organizaciones, es decir, el conflicto tiene desde la sociología un carácter funcional que permite que estas organizaciones se desarrollen óptimamente.

Siguiendo la percepción estructuralista del conflicto, podemos enriquecer el referente con los planteamientos teóricos de Cascón (2010) quien plantea con una visión sociológica la definición del conflicto. Para ello es necesario hacer mención de los tres perspectivas sobre cómo se le puede asumir.

La primera es desde el estructuralismo, el cual entiende al conflicto como consecuencia del sistema y estructura social. Por lo tanto, deberían de ser las instituciones quienes se encarguen de erradicar buscar alternativas para disminuir los conflictos. La segunda se centra en la perspectiva funcionalista del conflicto, en donde se percibe a la sociedad como una organización que se encuentra en una búsqueda continua del equilibrio. Bajo este referente Vázquez (2012) menciona que el conflicto tiene una naturaleza externa y por ende demanda una búsqueda inmediata de para solucionarlo y que todo regrese a su esta natural, es decir, en equilibrio. La tercera es la que hace referencia a los planteamientos de Marx, quien se considera como el iniciador de la teoría del conflicto. Sus planteamientos giran en torno a la lucha de clases por la posición entre los grupos sociales de los distintos niveles socioeconómicos, es la razón principal que genera el conflicto.

Aunado a estos ejes de análisis emergen diferentes planteamientos de otros autores quienes los más representativos son Giddens, quien presenta sobre la estructura de clase y conciencia social el análisis de conceptos como clase, status y poder como principales variables generadoras de conflicto en función de la estructura social. Mientras que para Coser asume el conflicto como una lucha por los valores y por el status,

el poder, y los recursos, en el curso del cual los oponentes desean neutralizar, dañar o eliminar a los contrincantes. El conflicto trasciende lo individual cuando afecta a la estructura de las sociedades. Sin embargo, afirma que ciertas formas de conflicto son necesarias para el mantenimiento de la identidad, la cohesión y la delimitación de un grupo social (Vázquez, 2012).

Con los planteamientos anteriores podemos identificar que en este campo disciplinar al vasto referente teórico se le denomina “teoría del conflicto” que datan principalmente a partir de la década de los 50’s.

Evidentemente el paso del tiempo ha generado que los planteamientos base sirvan como bases para la generación y aplicación de nuevo conocimiento. De acuerdo con Vázquez (2004) existen diferentes planteamientos sobre el conflicto, los cuales podemos identificar en la Tabla 11 que hace referencia a los planteamientos más representativos de este campo disciplinar.

Tabla 11. Concepciones sociológicas sobre el conflicto.

Cabe mencionar que cada uno de los planteamientos de estos autores retoman diferentes elementos que complementan y enriquecen el planteamiento inicial o las posturas teóricas clásicas. Sin embargo todas éstas convergen en primer lugar en el referente disciplinar, es decir, que son concepciones sociológicas y en segundo lugar en los elementos que retoman y que orientan sus planteamientos, los cuales son la estructura social y las organizaciones en interacción con el sujeto.

Siguiendo en el entendido que el conflicto es un concepto polisémico y complejo podemos hacer referencia a otra disciplina no menos importante que la anterior pero que se justifica su orden ya que la sociología surge primero que la psicología. Por lo tanto, otra visión disciplinar que retoma los diferentes aspectos que configuran el conflicto es la psicología.

Si nos cuestionamos porque hacer referencia a la psicología, la respuesta es fácil y compleja. Para poder entender la vinculación es necesario hacer referencia que la psicología es la Ciencia que estudia los procesos mentales, las sensaciones, las percepciones y el comportamiento del ser humano, en relación con el medio ambiente físico y social que lo rodea. Por lo tanto, el conflicto está configurado por dimensiones macro y micro; la dimensión macro fue la que se revisó a partir de la visión sociológica mientras que la dimensión micro hace referencia en específico a los sujetos o actores

CAMPO DISCIPLINAR	AUTOR	REFERENTE TEÓRICO
Sociología	Karl Marx	Lucha de clases por la posesión de los medios de producción.
	Emile Durkheim	Teoría funcionalista del conflicto.
	Georg Simmel	El pensamiento dualístico.
	Max Weber	Teoría sobre la acción.
	Herbert Spencer	El individualismo y la competencia para el crecimiento social.
	George Herbert Mead	Adaptación social e identificación de opiniones entre el grupo en busca del crecimiento social.
	Talcott Parsons	Las acciones humanas, las finalidades entre los individuos del grupo social generan situaciones conflictivas.
	Rousseau	Anomia social, integración de los elementos por consenso.
	Hobbes	Pacto social, integración sólo por vía de la coacción.
Wright Mills	Teoría moderna del conflicto, las estructuras sociales son el resultado de fuerzas en oposición y de negociaciones entre personas con diferentes intereses y diferentes recursos	

que intervienen en el conflicto, razón por lo que resulta importante retomar esta visión.

El principal referente de esta visión disciplinar es Freud, quien concibe al conflicto desde un origen intrapsíquico, en donde el individuo se enfrentaba a fuerzas interiores en oposición que generaban una lucha interna (Engler, 1990). Con este referente podemos identificar que la psicología toma al individuo como fuente principal en la generación del conflicto, es decir, es el individuo y lo que pasa en el interior de su estructura mental en lo que se centra y ocupa este campo

disciplinar.

En este entendido autores como Mediana y Munduate, plantean que el origen del conflicto está en las personas que lo sufren, quienes experimentan diferentes emociones cognitivas y motivaciones. Dichos elementos permiten hacer referencia al conflicto intra-individual, entendiéndose como la presión que tienen los individuos con las pulsiones y normas, es decir, la lucha entre las representaciones contrarias.

Desde esta visión se puede no sólo hacer referencia al conflicto intraindividual, sino también interpersonal, el cual se refiere a la lucha que tienen los individuos por entender algunas conductas agresivas como respuestas a las presiones que generan restricciones. Razón por lo que Freud plantea que cuando el individuo siente presión por estar en el centro de un conflicto genera la presencia de acciones, actitudes agresivas. Estos elementos que giran en torno al conflicto, nos permiten identificar dos características más sobre el conflicto, las causas y consecuencias.

El planteamiento anterior se enriquece con los referentes de la escuela psicoanalítica que aborda elementos como las conductas de violencia y agresiones. Dichas acciones a su vez permiten hacer referencia al surgimiento de otros conflictos. Es decir, del conflicto manifiesto y latente.

El conflicto manifiesto se puede expresar mediante una conducta de agresión, violencia o simplemente con una expresión de oposición sobre alguna situación o elemento. Mientras que el latente es la contraposición que se mantiene en el inconsciente. Cabe mencionar que su exteriorización se logra de manera deformada y que oculta la razón de ser del conflicto.

Estos planteamientos se toman como base teórica de otras concepciones, tales como la de Lewin (2012), quien de acuerdo con Vázquez (2012), describe al conflicto como una situación de fuerzas que se oponen simultáneamente entre si y actúan con la misma intensidad sobre un mismo individuo.

Finalmente estos planteamientos se van nutriendo

y reconstruyendo de los planteamientos de diferentes autores como se puede identificar en la tabla 12 que hace referencia a los principales referentes teóricos en función del campo disciplinar de la psicología.

Tabla 12. Concepciones psicológicas sobre el conflicto.

CAMPO DISCIPLINAR	AUTOR	REFERENTE TEÓRICO
Psicológico	Sigmund Freud	El conflicto emerge entre el deseo y la prohibición, en donde se generan mecanismos de defensa para lograr afrontarlo como la represión o la defensa de los intereses.
	Charles Darwin	El conflicto entre el sujeto y el medio, que genera la diferenciación y la adaptación.
	Jean Piaget	El conflicto se toma como forma de decisiones, generando la resolución de dilemas.

Los referentes anteriores nos permiten identificar que existen dos perspectivas disciplinares para ver el conflicto, la sociológica y psicológica. Una que hace referencia a las estructuras sociales, es decir, que aborda lo macro, sobre cómo se organiza y funciona el sistema social. Mientras que la otra retoma a los agentes que permiten el funcionamiento de las estructuras o bien que integran las estructuras, es decir, el aspecto micro que hace referencia a los individuos y que tienen que ver con toda la crisis interna que configura los procesos mentales de las personas, ya sea por el choque interno con sus propias ideas, con otras personas o incluso con la estructura social. Cada una de estas disciplinas aborda una arista del conflicto.

Hemos planteado que el conflicto es un con-

cepto polisémico que se caracteriza por ser multidisciplinar no es conveniente hacer referencia de forma aislada a cada disciplina, pues parecería que estamos partiendo el todo en partes y lo enriquecedor es tener una visión integral de todos los aspectos o elementos que configuran el conflicto. Por lo tanto, para saldar esa deuda teórica sobre la fragmentación de la visión del conflicto, surgen los planteamientos de la psicología social.

Cabe mencionar que la psicología social en cuanto disciplina, es una disciplina independiente tanto de la psicología como de la sociología que hace referencia de acuerdo con Aguado (2007) al estudio del comportamiento del hombre en sociedad, en diferentes ámbitos de su vida lo cual le permite comprender mejor los comportamientos humanos y de alguna manera controlar las relaciones sociales entre los individuos para una mejor convivencia. Esta disciplina no se sitúa ni en lo social ni en lo psicológico sino en el punto de convergencia, es decir, el hombre y su interacción con los sistemas sociales de los que forma parte.

Con el referente psicosocial del conflicto se concibe a éste como una situación que en el plano social se define por ciertas estructuras entre grupos, organizaciones o individuos, se persiguen fines contradictorios, se afirman valores irreconciliables, se presentan relaciones de poder; los protagonistas tiene estrategias más o menos definidas.

Por lo tanto, Vallejo & Guillen (2006) mencionan que por encima de las conductas individuales de hostilidad y de competencia, ya sea porque estén enraizadas en pulsiones probablemente innatas o que resulten de tensiones adquiridas, hay una determinada estructura social que crea y define el conflicto.

En función de la visión psicosocial, el conflicto está presente en todas las interacciones humanas y forma parte de nuestra sociedad, crece constantemente el interés de estudiar, a profundidad los orígenes, las causas y los efectos de las relaciones conflictuales de las personas con el objetivo de aprovechar los beneficios que otorgan los distintos comportamientos individu-

ales y colectivos ante las situaciones de conflicto a las que nos enfrentamos día con día, las cuales permiten el avance y desarrollo del sistema social.

Bibliografía

- Aguado, A. (2007). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Cascón, P. (2010). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía-Unesco.
- Dahrendorf (1992).
- Engler, B. (1990). *Introducción a las teorías de la personalidad*. México: Mc Graw Hill.
- Farré, S. (2006). *Gestión de conflictos: taller de mediación*. Barcelona: Ariel
- Vallejo, R. & Guillen, C (2006). *Mediación, proceso, tácticas y técnicas*. España: Ediciones Pirámide.
- Vázquez, R. (2011). *Conflicto y manejo de la ira en un procedimiento de mediación/conciliación*. Madrid: Dikson

ANÁLISIS DEL CURRÍCULO, LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS EN ALUMNOS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE MÉXICO

Octaviano García Robelo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH, México

droctavianogarcia@gmail.com

Fabiola Grisel Mendoza Díaz

Universidad Nacional Autónoma de México

mendoza_gris@gmail.com

RESUMEN

Desde un enfoque psicopedagógico, se presentan resultados de un estudio no experimental, transversal y explicativo, sobre cómo influye la percepción que tienen dos grupos de estudiantes universitarios de sus maestros, planes y programas curriculares sobre la percepción del conocimiento teórico y práctico que adquieren estos estudiantes. Se aplicó un cuestionario a una muestra de 51 alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y a otra de 72 alumnos de Derecho y Jurisprudencia. A partir de las características del aprovechamiento académico se formaron 5 tipos de trayectorias académicas, del análisis porcentual se encontró en los alumnos una percepción regular de los tres factores analizados, las regresiones lineales permitieron constatar una influencia de estos factores sobre sus trayectorias escolares. Se espera que los resultados sean útiles para informar a los dos programas respectivos y contribuyan a mejorar las condiciones de formación de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Currículo, docentes, estudiantes, universidad

ABSTRACT

From a psychoeducational approach, results in a non-experimental, transversal and explanatory study are presented on how it influences perception of two groups of students from their teachers, curriculum plans and programs on the perception of theoretical and practical knowledge that they acquire. A questionnaire to a sample of 51 students of the Bachelor of Science in Education and 72 other students of law and jurisprudence was applied. From the characteristics of academic achievement 5 types of academic careers, the percentage analysis was found in students a regular perception of the three factors analyzed, the linear regressions led to evidence an influence of these factors on their school careers were formed. It is hoped that results are useful to inform the two respective programs and contribute to improving the training of their students.

KEY WORD

Curriculum, teachers, students, university

ANÁLISIS DEL CURRÍCULO, LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS EN ALUMNOS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE MÉXICO

Octaviano García Robelo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH, México

droctavianogarcia@gmail.com

Fabiola Grisel Mendoza Díaz

Universidad Nacional Autónoma de México

mendoza_gris@gmail.com

Introducción

Dentro de los cambios que se han venido generando durante el surgimiento y desarrollo de la educación en las universidades. La educación superior y posgrado han sido una estrategia central para el desarrollo de los individuos y de sus sociedades a nivel global. Sin embargo, en México, las instituciones de educación superior presentan diversas dificultades como son los bajos índices de eficiencia terminal, rezago y abandono de estudios problemática que se refleja en la baja tasa de graduación y de titulación de sus estudiantes (ANUIES, 2001).

En este contexto, como parte de la línea de investigaciones que se realizan en las Universidades de México, se encuentran los estudios que analizan los posibles factores que afectan la trayectoria escolar de los estudiantes universitarios; como estrategia de prevención y contribución para ayudar a solucionar los problemas relacionados con los bajos índices terminales y calidad de formación (García y Barrón, 2011). Bajo este argumento, la presente investigación se realizó en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), en donde se reportaba (DGP, 2012) una matrícula con un total de 25,910 alumnos universitarios, con un 42% de eficiencia terminal. Comparada con 2014 la UAEH contaba con una población de 29,653 estudiantes, con una eficiencia terminal general del 40% y su índice de reprobación general fue de 31%, lo que implicaba que este último año eficiencia terminal disminuyó y

altos índices de reprobación, datos que implican un problema importante a atender y solucionar (UAEH, 2014).

En tanto que el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU) como institución perteneciente a la UAEH, en el 2012 tuvo una eficiencia terminal de 48.08%, bajos porcentajes que significan también un problema para esta institución. Este mismo problema también afectó al ICSHU en 2014 cuya eficiencia terminal fue del 46% y su índice de reprobación en sus nueve carreras oscilaba entre 13% y 43% (UAEH, 2014).

Actualmente, el ICSHU cuenta con nueve licenciaturas y se han realizado escasos estudios para conocer específicamente el alcance del problema de baja eficiencia terminal. Por lo que se consideró pertinente investigar el comportamiento de los principales factores que afectan la trayectoria escolar de sus estudiantes en las carreras de educación y derecho, que se reflejan en el desarrollo y culminación de sus estudios. Se eligieron estas licenciaturas ya que son las de mayor matrícula de estudiantes en el instituto y hasta el 2012 presentan bajos índices de eficiencia terminal, donde la Licenciatura en Derecho presentó 21.35% y Educación 50.36%. En 2014 el índice mostró mejoras, sin embargo siguen teniendo dificultades ya que la eficiencia terminal de la Licenciatura en Derecho mejoró fue de 70% y la Licenciatura en Educación a 63%.

Por otra parte al sustentar el objeto de estudio que se aborda, se define la trayectoria escolar, como el comportamiento de un determinado grupo de estudiantes en un tiempo específico, marcado desde su ingreso a la universidad hasta la conclusión de sus estudios, considerando la peculiaridad del plan de estudios y las diversas circunstancias que se presentan en la universidad como la aprobación, deserción, rezago, egreso y titulación, que van a depender del momento en que se encuentre cada uno de los estudiantes (Ponce de León, 2003).

Se aclara que en esta investigación se analizan tres factores asociados a la trayectoria escolar de los

estudiantes, la práctica educativa de los docentes, el programa educativo de la licenciatura, y los conocimientos teóricos y prácticos que adquiere el alumno durante su formación profesional, considerados como fundamentales en el triángulo interactivo del saber (Coll y Solé 2001), que son parte de los siete factores que evalúa el cuestionario de trayectorias escolares de García y Barrón, (2011) que se aplicó en este estudio.

Reflexionar sobre la importancia de los factores que se evaluaron en este estudio, sobre el docente es necesario que continuamente perfeccione sus conocimientos sobre el aprendizaje de los alumnos y modifique las prácticas docentes en las que se formó, para hacer frente a la actualidad, con nuevas formas de enseñanza. Así, el docente se convierte en un guía facilitador del uso de recursos y herramientas necesarias para conocer y apropiarse de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas (Sola y Moreno, 2005).

Sola y Moreno establecen ciertas competencias docentes que consideran necesarias para fomentar el auto-aprendizaje en sus alumnos, las cuales se basan en: conocer al alumno en cuanto a características personales, capacidades, posibilidades y dificultades de aprendizaje, estas últimas dirigidas hacia aspectos psicológicos como la motivación, madurez, intereses personales, así como la capacidad para guiar a los alumnos en el uso de recursos para su formación y como determinar su estilo de aprendizaje. Señalan hacer uso de métodos y estrategias que fortalezcan sus actividades de enseñanza; prestar apoyo al alumno cuando lo requiera a lo largo de su proceso de aprendizaje y trascender a todos los ámbitos relacionados con él, mediante la tutoría.

En este sentido, es fundamental aclarar que la labor docente no debe limitarse al implemento de acciones técnicas o pedagógicas, sino más bien debe adaptarse al contexto actual de la educación, buscando estrategias que le permitan actuar ante los avances y transformaciones de una sociedad en constantes cambios, como el aprendizaje activo, basado en experiencias reales (Díaz-Barriga, 2010).

En cuanto a los programas educativos se concibe que estos consideran el plan que norma y conduce un proceso concreto y determinante de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa mediante la selección de contenidos para el logro de objetivos. El conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se requieren organizar (Arnaz, 1981, citado por Díaz Barriga et al., 2010).

Autores recientes (Lavín y Farías, 2012), no separan los planes y programas de las constantes transformaciones que enfrenta la educación superior y mencionan que uno de sus objetivos, es procurar la formación integral del estudiante, mediante contenidos de calidad e innovación, así como la incorporación de apoyos como tutorías, nuevos modelos de aprendizaje, evaluación, acreditación y certificación.

En complemento, el rendimiento académico es parte de las trayectorias escolares de los estudiantes, que se reflejan no únicamente en una calificación, sino también en los conocimientos y competencias adquiridas, generalmente se puede observar que es determinado por diversos aspectos que se relacionan con el alumno, como son: factores psicológicos, sociales, institucionales, demográficos, los cuales a pesar de no depender directamente de ellos, tienen un grado de repercusión en sus resultados académicos, ya sea por las exigencias y requisitos necesarios por parte de la institución como de sus propios docentes, o del ámbito social y familiar (Tinto, 1987; Cruz y Quiñones, 2011).

Como complemento de lo dicho, sobre la diversa gama de factores que pueden relacionarse para explicar el rendimiento escolar en el sistema universitario y que han llegado a ser de interés por parte de las instituciones preocupadas en procurar mejorar su situación académica y la de sus estudiantes, se encuentra la propuesta de Mckenzie y Schweitzar (2001), quienes derivan resultados de sus investigaciones en la educación superior de Australia, clasifican cuatro factores relacionados

con el desempeño académico, integrados a su vez por variables compatibles entre sí: académicos, psicosociales, de apreciación cognitiva y demográficos.

Metodología

Bajo este sustento, el siguiente estudio, es de corte cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y explicativo (Hernández et al., (2010) donde se recabaron los datos en un solo momento y con diversas cohortes para poder determinar los principales factores que se relacionan e influyen en las diferentes trayectorias escolares.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las características de los alumnos de dos licenciaturas: Ciencias de la Educación y de Derecho, de acuerdo a su trayectoria escolar?
- ¿Cuáles son los factores más significativos que influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes de las licenciaturas en Ciencias de la Educación y Derecho?

Objetivo general

- Identificar los factores más significativos que influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes universitarios de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y de Derecho y Jurisprudencia de la UAEH de las generaciones 2006 – 2011.

Objetivos específicos

- Identificar la percepción de los alumnos de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y de Derecho y Jurisprudencia de factores que afectan su trayectoria escolar
- Determinar los factores más significativos que influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y Derecho y Jurisprudencia.

Criterios de selección de la muestra: Se seleccionó aleatoriamente a los participantes, aproximadamente al 10% de todos los alumnos y alumnas pertenecientes a cada uno de los semestres, tanto del turno matutino como vespertino, de las generaciones del 2006 al 2011. El cuestionario (alfa .89) se aplicó a dos muestras, la primera de Ciencias de la Educación con un total de 51 estudiantes, 48 en activo (inscritos) y 3 egresados; la segunda muestra de Derecho fue un total de 72 alumnos en activo, sin egresados debido a que no contestaron los correos.

Procedimiento:

- 1) Se envió y se aplicó el cuestionario por mail a los estudiantes egresados, y en su caso se aplicó a los alumnos en activo en las aulas. Para recuperar datos omitidos, cuando fue necesario se contacto por teléfono o correo electrónico a los estudiantes.
- 2) Se vaciaron los datos en matrices en paquete estadístico SPSS.
- 3) Con los datos se realizó un análisis estadístico: Descriptivas, y Regresión lineal.

Los análisis se realizaron considerando los dos apartados del cuestionario. La primera parte, considera los datos generales de los estudiantes, la trayectoria escolar previa y las condiciones socioeconómicas; la segunda parte que comprende los siete factores de análisis: percepción del docente, percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, percepción del programa de licenciatura en la formación, percepción de dificultades académicas debido a factores externos, percepción de dificultades académicas debido a factores internos, expectativas del estudiante y percepción de la tutoría.

El análisis de la primera parte permitió conocer las características de los estudiantes de las dos Licenciaturas, mediante los resultados en términos de frecuencias y medidas porcentuales, tomando en cuenta el total de cada una de las muestras.

Luego, se agrupó a los alumnos de la muestra,

tomando en cuenta dos criterios: su promedio y materias reprobadas, en consideración con la clasificación que hace la UAEH (2009) dentro del Reglamento Escolar de la universidad. Se aclara que esto se hizo, sólo con la finalidad de realizar los análisis estadísticos que permitieron determinar qué factores influyen en el rendimiento académico de los estudiantes dependiendo su condición académica. Y se obtuvieron cinco tipos de trayectorias escolares que se describen a continuación:

- Alumnos regulares excelentes: alumnos inscritos, quienes no deban ni una materia por acreditar y tengan un promedio actual entre 9 y 10.

- Alumnos regulares: alumnos inscritos quienes no deban materias por acreditar y tengan un promedio menor a 9

- Alumnos irregulares: alumnos inscritos quienes deban al menos una materia por acreditar

- Alumnos irregulares bajos: alumnos inscritos quienes deban dos o más materias por acreditar

- Egresados titulados: Alumnos egresados que ya cumplieron con todos los requisitos académicos y están titulados.

reactivos correspondientes a cada uno y poder sacar el porcentaje total de cada factor.

Por otra parte, la Regresión Lineal se empleó con la finalidad de obtener en términos estadísticos, la probabilidad de predicción de un factor a otro u otros, esto se refiere a que existe una relación proporcional positiva directa entre las variables "x" y "y", de manera que conforme aumenta "x", también lo hace "y", o viceversa.

Finalmente, estos son los fundamentos metodológicos de esta investigación, a continuación se dan a conocer los principales resultados que conducen a las discusiones y conclusiones.

Resultados

De acuerdo con la Tabla 1, la media porcentual en general muestra una baja percepción de la actividad docente durante la enseñanza, en menor proporción para los alumnos de Ciencias de la Educación lo que indicaría la necesidad porque los docentes mejoren sus funciones y actividades pedagógicas. Los alumnos de trayectorias regulares excelentes de ambas licenciaturas muestran los mejores porcentajes y dentro de estos para los alumnos de Derecho es mayor; y los alumnos del resto de las trayectorias proyectan la percepción más baja.

Tabla 1. Percepción del docente

Tipo de Trayectoria de los alumnos	Alumnos de Educación		Alumnos de Derecho	
	Total alumnos	Percepción	Total alumnos	Percepción
T1= Regulares Excelentes	13	73.2%	11	84.0%
T2= Regulares	27	66.6%	25	77.5%
T3= Irregulares	3	67.2%	14	79.4%
T4= Irregulares bajos	3	69.4%	21	77.3%
T5= Egresados titulados	3	56.1	0	0
T6= Egresados no titulados	0	0	0	0
Total y media porcentual	49	66.5%	71	79.5%

Una vez que se realizó la agrupación, se hizo un breve resumen de las características particulares de los alumnos conforme a las diferentes trayectorias. Para después, realizar los análisis por factor localizando los

En la percepción del programa de licenciatura durante la formación (Tabla 2), en general se muestra regularmente aceptable con tendencia a ser baja. Por trayectorias la percepción es ligeramente mejor para los

alumnos regulares excelentes de ambas licenciaturas, en tanto que los irregulares bajos de Ciencias de la Educación tienen una percepción más alta sobre este factor, nuevamente la proporción menor es para los alumnos egresados titulados.

Tabla 2. Percepción del programa de licenciatura durante la formación

Tipo de Trayectoria de los alumnos	Alumnos de Educación		Alumnos de Derecho	
	Total alumnos	Percepción	Total alumnos	Percepción
T1= Regulares Excelentes	13	79.3%	11	78.7%
T2= Regulares	28	77.5%	24	76.1%
T3= Irregulares	4	79.2%	14	75.3%
T4= Irregulares bajos	3	83.8%	22	75.8%
T5= Egresados titulados	3	67.6%	0	0
T6= Egresados no titulados	0	0	0	0
Total y media porcentual	51	77.4%	71	76.4%

En la Tabla 3, de acuerdo con la media porcentual, se observa en general una percepción cercana a regular sobre de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos por el alumno durante su formación, en ambas licenciatura y mejor para los alumnos de Derecho. Por trayectoria los alumnos egresados titulados de Ciencias de la Educación muestran la percepción más baja de este factor, esto posiblemente se deba a que ya están trabajando en alguna empresa o institución, en donde la demanda de competencias y conocimientos son mayores a las que les dio la Universidad.

Tabla 3. Percepción de los conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura

Tipo de Trayectoria de los alumnos	Alumnos de Educación		Alumnos de Derecho	
	Total alumnos	Percepción	Total alumnos	Percepción
T1= Regulares Excelentes	13	78.1%	11	84.0%
T2= Regulares	26	78.1%	25	77.5%
T3= Irregulares	4	77.0%	14	79.4%
T4= Irregulares bajos	3	82.6%	21	77.3%
T5= Egresados titulados	3	54.6%	0	0
T6= Egresados no titulados	0	0	0	0
Total	49	74.0%	71	79.5%

Análisis de Regresión lineal sobre los tres factores evaluados.

Se realizó un análisis de Regresión Lineal sobre tres factores evaluados, con algunas trayectorias que cubrieron el requisito de participantes.

En alumnos de Ciencias de la Educación, en

la Trayectoria de Regulares excelentes se encontró que existe una regresión significativa. Se estimó la regresión lineal simple de la Percepción del programa de licenciatura en la formación sobre la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, y se probó que la Percepción del programa de licenciatura en la formación influye significativamente en la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura. Se encontró que la pendiente $\beta = .73$, $F(11) = 12.88$, $p < .004$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la regresión lineal entre Percepción del programa de licenciatura en la formación y la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura. El valor de R^2 fue de .53 lo que indica que aproximadamente el 53% de

la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura es explicada por la Percepción del programa de licenciatura en la formación.

De acuerdo con la Trayectoria de Regulares se encontraron dos regresiones significativas. Al igual que con el grupo anterior de alumnos, se estimó la regresión lineal simple de la Percepción del programa de licenciatura en la formación sobre la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, y se encontró que la pendiente $\beta=.61$, $F(24)=14.53$, $p<.001$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta que la Percepción del programa de licenciatura en la formación influye en la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura. El valor de R^2 fue de .37 por lo que se puede decir que aproximadamente el 37% de la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura es explicada por la Percepción del programa de licenciatura en la formación.

La segunda se estimó la regresión lineal simple de la Percepción del docente sobre la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, y se encontró que la pendiente $\beta=.68$, $F(23)=20.05$, $p<.000$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta que la Percepción del docente influye en la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura. El valor de R^2 fue de .46 por lo que se puede decir que aproximadamente el 46% de la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura es explicada por la Percepción del docente.

Por otra parte, en los alumnos de la Licenciatura de Derecho y Jurisprudencia de Trayectoria Regulares al estimar la regresión lineal simple de la Percepción del programa de licenciatura en la formación sobre la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, se probó que la Percepción del programa de licenciatura en la formación está positivamente relacionada con la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, obteniendo que la pendiente $\beta=.70$, $F(22)=21.40$, $p<.000$ fue estadísticamente

significativa, y se acepta la hipótesis de relación lineal entre la Percepción del programa de licenciatura en la formación y la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura. El valor de R^2 fue de .49 por lo que se puede decir que aproximadamente el 49% de la Percepción de los conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura es explicada por la Percepción del programa de licenciatura en la formación.

Con los alumnos de Trayectorias Irregulares, se estimó la regresión lineal simple de la Percepción del programa de licenciatura durante la formación sobre la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, y se probó la hipótesis de que la Percepción del programa de licenciatura en la formación está positivamente relacionada con la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, obteniendo que la pendiente $\beta=.91$, $F(12)=62.79$, $p<.000$ fue estadísticamente significativa, y se acepta la hipótesis de relación lineal entre la Percepción del programa de licenciatura en la formación y la Percepción de los conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura. El valor de R^2 fue de .84 por lo que se puede decir que aproximadamente el 84% de la Percepción de los conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura es explicada por la Percepción del programa de licenciatura en la formación.

Conclusiones

En el presente trabajo desde la percepción de los alumnos de dos carreras una de Ciencias de la Educación y otra de Derecho y Jurisprudencia fue posible evaluar con una escala Licker los tres elementos básicos del triangulo interactivo del saber que son el maestro, el alumno y los planes y programas de estudio. Los porcentajes permitieron reflejar que los alumnos, de ambas licenciaturas, tienen una percepción regular de los tres elementos.

Se comprueba que existen una diversidad de factores que solos o combinados concurren para afectar la trayectoria escolar de los alumnos universitarios.

En este caso las regresiones lineales permitieron mostrar estadísticamente que la percepción que tienen los alumnos de la actividad docente dentro del aula influye, y la percepción de los planes de estudio también afectan la percepción de los conocimientos teóricos y prácticos de los alumnos, por lo tanto estos factores afectan sus trayectorias escolares. Esto solo se pudo constatar respectivamente con algunas de las trayectorias.

Con los hallazgos que se reporta se espera contribuir para prevenir dificultades, y desarrollar propuestas que promuevan mejores resultados que se reflejen en los índices terminales y de titulación, además de la calidad de formación de los estudiantes. Para futuras investigaciones se sugiere integrar una metodología mixta, que permita informar numérica y cualitativamente, así como ampliar la muestras participantes.

REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2001). Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. México: ANUIES.

Coll, Cesar. y Sole, Isabel. (2001). Enseñar y aprender en el contexto en el aula en C. Coll; Palacios, J. y Marchesi, A., Desarrollo psicológico y educación, vol.2, Madrid, Alianza, pp. 357-386.

Cruz, Nuñez. Fabiola. y Quiñones Urquijo, Abel. (2011). "Hábitos de estudio y rendimiento académico en enfermería", Poza Rica, Veracruz, México. Revista Electrónica Actualidades investigativas en Educación, vol. 11, núm. 3, pp. 1-17.

Díaz-Barriga, Arceo, Frida. (2010). "Los profesores ante las innovaciones curriculares". Revista Iberoamericana de Educación Superior. UNIVERSIA, vol. 1, núm. 1, pp. 37-57.

Díaz-Barriga, Arceo, Frida, Lule, Ma. De Lourdes, Pacheco, Pinzón, Diana., Rojas-Drummond, Silvia. & Saád Daván, Elisa. (2010). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

Dirección General de Planeación (DGP). (2012). Anuario estadístico 2012. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

García, Robelo. Octaviano & Barrón, Tirado, María, Concepción. (2011). "Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en pedagogía". Perfiles Educativos, México, vol. XXXIII, núm. 131, pp. 94-115.

Hernández, Sampiere, Roberto; Fernández, Collado. Carlos. & Lucio Baptista, Pilar. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Lavín, Verástegui, Jesús & Farías, Martínez, Gabriela, María. (2012). "Perfil y prácticas educativas del docente orientado a la innovación en las escuelas de negocios en México". Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3(6),117-127.

Mckenzie, K. & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. Higher Education Research, 20 (1), 21-33.

Ponce de León. María, Socorro. (2003). Guía para el seguimiento de trayectorias escolares, Hidalgo, México, UAEH Planeación, Revisado en http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/2_guia_trayectoria.pdf

Sola, Martínez, Tomás & Moreno, Ortíz, Antonio. (2005). "La acción tutorial en el contexto del espacio europeo de educación superior". Educación y educadores, Universidad de la Sabana, núm.8, pp.123-143.

Tinto, Vicent. (1987). Leaving College. Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago, United States of America: The University of Chicago Press.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2015). Anuario Estadístico 2014. Pachuca de Soto, Hidalgo, México: UAEH. Consultado del 20 de mayo del 2015. Recuperado de <http://www.uaeh.edu.mx/informe/4/documentos/anuario/index.html>

LOS MENORES DE HIDALGO, VISIÓN COMPARADA DEL TRABAJO INFANTIL EN MÉXICO

Graciela Amira Medecigo Shej

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

RESUMEN

El artículo hace visible lo que sucede en un Estado de la República mexicana denominado Hidalgo en relación a sus menores en edad escolar en situación de trabajo infantil tales como jornaleros agrícolas migrantes, niños cantantes, menores actores, niños en el circo e incluso bebés en comerciales, su perspectiva y perspectiva jurídica y educativa, porque resulta indiscutible que desde un punto de vista teórico, implique una preocupación oficial para proteger a los menores, sin embargo la realidad es otra de lo que expresan en el discurso. En este trabajo se presenta la forma en que el tema de los menores de edad migrantes en México se ha hecho parte de la agenda pública. Hay desarticulación entre la política pública del Estado y de las necesidades derivadas de la pobreza en las familias de los trabajadores migrantes, de los niños que trabajan en el circo, menores actores y cantantes e incluso recién nacidos. La primera desarticulación se encuentra en la política social. De acuerdo con el discurso gubernamental, para combatir la pobreza extrema y el desarrollo de las capacidades de los individuos, se sugiere que las familias mismas pueden generar ingresos para salir de la pobreza, pero el estado tiene un enfoque de bienestar, ya que proporciona recursos a los pobres, pero sin una orientación de fondo para combatir la pobreza.

PALABRAS CLAVES

Niñez, menores, trabajo infantil, educación

ABSTRACT

This article presents and makes visible what happens in a state of the Mexican Republic called Hidalgo in relation to their school-age children in child labor such as migrant farm workers, singing children, younger actors, children and even babies circus commercial its legal and educational perspective and foresight, because it is indisputable that from a theoretical point of view, involves an official concern to protect children, but the reality is different from what is expressed in the speech. In this work the way the issue of minor migrants in Mexico has become part of the public agenda is presented. There is lack of coordination between the public policy of the State and the needs arising from poverty in families of migrant workers, children working in the circus, minor actors and singers and even newborns. The first is dislocation in social policy. According to the governmental discourse, to combat extreme poverty and the development of capacities of individuals, it is suggested that they can generate income families out of poverty, but the state has a wellness approach, providing resources to poor people, but without guidance fund to combat poverty.

KEYWORDS

Childhood , Child , Child Labor , Education

LOS MENORES DE HIDALGO, VISIÓN COMPARADA DEL TRABAJO INFANTIL EN MÉXICO

Graciela Amira Medecigo Shej

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Introducción

Es incuestionable que desde un punto de vista teórico, resulte muy justificada la preocupación oficial para proteger a los menores, porque tal parece que en México, las leyes de la Constitución operan en una lógica diferente de lo que expresan en el discurso. El presente trabajo tiene la bondad de hacer visible lo que ocurre en cinco casos de menores tales como jornaleros agrícolas migrantes, niños cantantes, menores actores, niños en el circo e incluso bebes en comerciales, su perspectiva y prospectiva jurídica y educativa, es importante señalar y agradecer a los alumnos de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo que participaron en la construcción del estado de la cuestión de este artículo. Viveros Chan Ulises Iván, Quintero Cid Fátima Sayvent, Cruz Díaz Paloma y San Agustín Cabrera Reynalda.

Las estimaciones mundiales recientes según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), unos 120 millones de niños de 5 a 14 años de edad se encuentran en situación de trabajo infantil; en este grupo de edad, los niños de ambos sexos son afectados casi por igual. La persistencia del trabajo infantil tiene sus raíces en la pobreza, la falta de trabajo decente para los adultos, la falta de protección social y la incapacidad para asegurar la asistencia de los niños a la escuela hasta la edad mínima legal de admisión al empleo.

Según datos de la UNESCO sobre matriculación escolar, 58 millones de niños en edad de escolarización primaria y 63 millones de adolescentes en edad de escolarización secundaria no están todavía escolarizados. Muchos de los que sí lo están, no asisten a la escuela de forma regular. Al examinar la comunidad internacional las razones de la imposibilidad de alcan-

zar los objetivos, está claro que la persistencia del trabajo infantil sigue siendo una barrera para progresar en la educación y el desarrollo. Si el problema del trabajo infantil es ignorado o si no se aplica adecuadamente la ley que lo prohíbe, los niños que deberían estar en la escuela seguirán trabajando. Para poder progresar se requiere una acción a nivel nacional y local para identificar y llegar a los niños en situación de trabajo infantil.

Iniciemos con los casos de menores en el estado de Hidalgo, México. El trabajo infantil, es un fenómeno que va más allá del aspecto económico y que forma parte del bagaje cultural, de la experiencia vital de sucesivas generaciones y como parte del conjunto familiar, es un fenómeno multidimensional.

En México, las raíces del trabajo infantil hay que buscarlas en diferentes aspectos: por un lado, están las formas que adoptó el desarrollo, con desequilibrios regionales, desigual distribución del ingreso, crecimiento urbano explosivo, dispersión y aislamiento de la población rural. Por otro lado, los nuevos procesos sociales fueron causa de este fenómeno: corrientes migratorias que incorporaron cada vez más a crecientes contingentes de menores y mujeres, provocando la desintegración familiar y el crecimiento de hogares monoparentales, que a su vez generaron cambios en las pautas y valores culturales. La Política económica por su parte, ha fomentado la creación de empresas familiares, que precisan de mano de obra y que se han apoyado en las redes de parentesco para obtenerla. Todas estas circunstancias tienen como consecuencia que una de cada cinco familias no obtenga ingresos suficientes para la alimentación. Así mismo uno de cada dos habitantes del campo se encuentren en condiciones de extrema pobreza.

Ante esta difícil situación existen diferentes perspectivas sobre la forma en que debe ser tratado el trabajo infantil.

En el caso de México diversos autores como Villoro, 2002; Pujol y Torres, 2000; UNICEF, 2003; Corona y Fernández, 2000; García y Salazar, 1999; Rabanales, 2000 se han pronunciado por buscar formas creativas en las que el gobierno pueda promover el

ejercicio efectivo de los derechos de los niños migrantes, reconociendo las desfavorables situaciones que los rodean y los convierten en entes vulnerables. Un asunto de gran importancia es que los niños tienen que emigrar con la familia en busca de una mejor calidad de vida, lo cual repercute en su desarrollo personal, porque al momento de migrar abandonan sus estudios para dedicarse a contribuir al sustento económico para la familia (Cohen, 2000). Es decir el estado de Hidalgo en México está considerado como un estado de tránsito en una migración interna pendular porque provienen los menores jornaleros del estado de Guerrero, pasan al estado de Morelos y llegan al estado de Hidalgo, están de los meses de Mayo y regresan al estado expulsor de Guerrero en el mes de Noviembre.

Marvin Rabanales (2000), propone hacer una reforma a la legislación de infantes, considerando las condiciones de gobierno y aspectos políticos y administrativos, lo que permitiría establecer una mejor calidad de vida para los niños. Así mismo, plantea pasar del enfoque de que se trata de una situación irregular, a uno que promueva una protección integral. En algunos países latinoamericanos existe resistencia a reconocer los derechos de los niños, por considerarse que son situaciones de índole familiar, o porque los empleadores de menores consideran que estos derechos pueden ir en perjuicio de su rentabilidad.

En el trabajo de Norma Barreiro (2000) se estudian algunas disposiciones legales, que han sido planteadas por diversas organizaciones encargadas del cuidado de los menores, como la prohibición de empleo de niños, aunque se ha considerado la alternativa de que, en el caso de que el trabajo les permita una mejor condición de vida, se pueda admitir, siempre y cuando no perjudique o interfiera en sus estudios o en su salud.

También Laura Salinas (2000) hace un trabajo sobre la tutela de los derechos humanos de las mujeres y menores en las normas jurídicas mexicanas.

En otros trabajos se hace un esfuerzo por entender la forma en que el trabajo infantil se puede compatibilizar con la enseñanza básica que se imparte en las zonas rurales (Gajardo y Andraca, 1988), o la forma

en que éste afecta las condiciones de salud y nutrición (Rodríguez y Corrales, 2000).

En la actualidad existen buenas condiciones institucionales para promover la integración de los migrantes a la escuela. En la "ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes", vigente desde 2000, se crean restricciones para la discriminación en materia de oportunidades educativas y se faculta al gobierno a establecer los mecanismos que sean necesarios, para contrarrestar las causas culturales o socio-económicas que propicien dicha discriminación.

Conviene señalar que a temprana edad las personas son en esencia acreedores de derechos; es decir, que la ley les otorga una amplia protección como beneficiarios de derechos alimenticios, custodia o tutela y patria potestad, protección a la salud conforme a la ley general de salud y otras normas de seguridad social; protección a su integridad física, pudor y sexualidad mediante la creación de diversos tipos penales; garantía a la educación de manera gratuita hasta nivel secundaria, limitando su responsabilidad legal de manera general en el ámbito jurídico hasta los 18 años de edad en que adquieren capacidad de ejercicio (derecho civil, mercantil, fiscal, etc.), sin quedar al margen desde luego la necesaria protección de las normas del trabajo.

Enfatizando sobre la protección que la ley otorga a los menores desde que se conoce su existencia, comencemos por señalar que el artículo 4º Constitucional párrafo tercero otorga a las personas el derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de sus hijos. Tal enunciado es de mayor relevancia, pues las condiciones bajo las cuales llega al mundo un nuevo ser son motivo de una clara responsabilidad de los padres del menor para proveerle de todas las prestaciones y derechos que el marco legal brinda a los menores, siendo responsabilidad directa e inmediata de los padres, procurar que se cumplan esos derechos del menor, previo a su nacimiento; sin embargo, consideramos que aun existe insuficiencia en la existencia de disposiciones legales e instituciones que procuren el cabal cumplimiento del referido derecho constitucional que asiste a los

menores, a efecto de que los padres tengan pleno conocimiento de la grave responsabilidad legal que contraen al concebir un hijo; por lo que el Estado debe diseñar y aplicar políticas dirigidas a propiciar la adecuada asistencia legal y alimenticia de los menores, respetando el derecho o libertad de procreación que implicaría, por principio la responsable y libre decisión de tener hijos para proveerles los satisfactores necesarios para su existencia y desarrollo; en ese sentido, el Estado debe hacer valer la libertad de procreación tanto en sentido positivo como negativo; es decir que las personas que decidan procrear, tengan suficiente información por parte del Estado para que sepan cuáles son las obligaciones que deben cumplir y las prestaciones que deben otorgar a sus hijos de manera ineludible.

De nuevo el problema que dificulta la educación de los migrantes es su continua movilidad en el territorio (Medecigo, 2008). En los lugares de origen las autoridades los atienden mientras están en su zona de influencia, pero cuando las familias salen a otros estados no pueden enviar maestros a atenderlos a donde vayan, la responsabilidad de educar a los niños pasa a otra jurisdicción. Pero, en las zonas de atracción esta labor no se asume con mucho entusiasmo, por tratarse de personas ajenas al lugar.

Un aspecto de fundamental importancia es que los recursos públicos destinados a la atención a migrantes son canalizados a los respectivos estados, los cuales se encargan de ejecutar los programas destinados a su atención educativa. Pero la existencia de miles de familias que deambulan por el territorio nacional, en muchos casos sin contar con un domicilio fijo, es un problema federal que amerita que sea atendido por un solo programa concebido y administrado por autoridades ajenas a los intereses y conflictos locales.

Por otra parte, cada vez nos parece más familiar ver a los niños en televisoras y escucharlos en programas de radio, demostrando el gran talento que poseen, y es que para estos pequeños es algo maravilloso demostrar sus habilidades frente a miles de personas y tener admiradores, pero ¿cómo es que estos pequeños llegan a ser grandes artistas?. De acuerdo

con Reynalda San Agustín, es común, que todo aquel padre que tenga un hijo con algún talento sienta una profunda admiración y quiere que todo el mundo conozca a su hijo y lo admire tanto como él, sin embargo en ocasiones ese deseo de dar a conocer a un menor puede resultar como una violación a los derechos de éste.

Para conocer un poco más como es la participación de los niños artistas en México, específicamente de los niños con habilidades musicales, acudimos a las instalaciones de radio y televisión del estado de Hidalgo; donde nos explicaron que los niños que trabajan en este ámbito, generalmente llegan por voluntad propia, es decir Radio y televisión de Hidalgo, lanza campañas (castings o audiciones) y las promueve principalmente en escuelas que se enfocan a la formación de artistas, posteriormente los niños que se encuentren interesados, llegan a las instalaciones acompañados de sus padres y se presentan ante los productores; la manera de contratar a los niños es un simple acuerdo con los padres de éstos sin ningún otro tipo de contrato, el único modo en que se redacta un acuerdo legal es en el momento en que los padres no puedan acompañar a los niños a grabaciones, ensayos o cualquier proyecto donde el menor participe. Cabe mencionar que es de vital importancia que los padres de los menores se encuentren presentes en el momento que son las grabaciones debido a que si se requiere alguna autorización solo podrán darlos estos mismos respecto a sus hijos.

Por otro lado no existe ningún tipo de remuneración económica, ni a los padres ni a los menores, pues todas las participaciones de los niños son voluntarias, todo esto con el fin de motivar a los niños a desarrollar sus habilidades artísticas, además de que les abre las puertas al ámbito artístico.

Los niños, tienen un horario establecido para ensayar y otro tiempo más en donde se tienen que presentar a grabar los diferentes programas donde participan, tienen un director y guiones que deben aprender, sin embargo los niños se pueden retirar en el momento que lo decidan. El propósito de estos programas es que los niños realicen actividades que les permita tener una formación integral, pero sin dejar de lado las obligacio-

nes escolares que poseen, y el propósito de que no se firme contrato es que los niños pueden disponer de su tiempo en el momento en que ellos lo decidan.

Sin embargo, a nivel nacional los padres o representantes de los niños que se dedican a cantar, si quieren que sus canciones comiencen a sonar en la radio, se hace un contrato con la radiodifusora donde se estipula por cuanto tiempo, en que horario y cuantas veces al día se escuchara la canción.

Mientras que para las televisoras de paga, en canales musicales se tiene que hacer un contrato similar, además de que también se puede salir al aire en diferentes programas, claro por un costo mucho mayor.

Para el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) es importante señalar que existen dos tipos de trabajos que pueden desempeñar los niños y niñas, uno es el doméstico y otro el económico. Al 2013, en México hay aproximadamente 3 millones de niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años que realizan alguna actividad económica, de los cuales 68% son hombres y 32% son mujeres.

Los principales motivos por los cuales los niños y las niñas realizaron algún trabajo económico son: porque en el hogar necesitan de su trabajo, para pagar su escuela o sus propios gastos y para aprender un oficio.

De los niños, niñas y adolescentes ocupados, 44.1% de la población infantil que realiza actividades económicas no recibe un ingreso por ellas, seguidos por aquellos que reciben hasta un salario mínimo (28.3%) y solamente 8% perciben ingresos mayores a dos salarios mínimos.

De los niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años que trabajan, 14% han tenido cansancio o agotamiento a consecuencia de su jornada laboral, 4% reportó haber sufrido un accidente o lesión en su trabajo. De los niños que en su trabajo cargan algún objeto pesado, 25% mencionó haber sufrido dolores de espalda o musculares y 3% heridas, cortadas o fracturas.

Se ha afirmado que el trabajo infantil es imprescindible para la realización de libretos en cine, televisión, teatro y doblaje en México, aun cuando la Ley Federal del Trabajo prohíbe que laboren los menores de 14 años.

Ante este panorama, la Asociación Nacional de Actores (ANDA) permite que los niños actores trabajen siempre y cuando se respeten sus derechos al recibir un trato especial, un salario justo, seguridad social, que vayan a la escuela y que su jornada laboral no rebase las seis horas diarias.

Sergio Reynoso, titular de la Secretaría del Trabajo y Conflictos de la ANDA afirma que “cuando alguna producción requiere que un niño o niña participe dentro de sus historias, se busca antes que nada el consentimiento de los padres o tutores, y si ellos lo autorizan, la ANDA se encarga de hacer respetar los acuerdos. Para ello, se tienen comisionados sindicales que regulan la función entre la ANDA y las empresas que contratan a los infantes, quienes siempre deben permanecer acompañados por alguno de sus padres o tutores, y que los niños actores deben laborar de lunes a viernes las seis horas referidas, siempre y cuando la jornada sea de día, pero si es en la noche deben ser cinco. En caso de que la producción requiera sus servicios en fin de semana, el niño tendrá el permiso de laborar hasta las 15:00 horas.

La secretaria de la Comisión de Cultura y Cinematografía de la Cámara de Diputados, informó en 2013 que este organismo presentó una iniciativa para modificar el Código Civil y proteger los derechos de los menores actores, porque se ha identificado que en México los niños y niñas que laboran en el ambiente artístico lo hacen sin una legislación adecuada que los proteja, de acuerdo a lo señalado por Paloma Cruz en 2015.

Por ello, la reforma sería al Artículo 429 del Código Civil Federal para establecer que en caso de que los padres, tutor o representante legal sean considerados administradores de los bienes económicos producto del trabajo del menor, tendrá la obligación de crear un fondo de ahorro o fideicomiso a beneficio del

menor.

Con ese fondo, el menor podrá hacer uso de sus ganancias, producto de su trabajo, cuando obtenga su mayoría de edad, precisó la legisladora.

El objetivo de estas reformas legales es proteger a todo niño, niña y adolescente que laboren como artistas, para que sus padres o tutores no hagan mal uso de sus ganancias, y se les obligue a hacer un fondo de ahorro.

De acuerdo a Viveros 2015, la vida de los circenses es dura y está condicionada por el nomadismo. Los trabajadores y trabajadoras que componen un circo conocen perfectamente la situación. Saben que nunca lograrán una estabilidad y que están condicionados por los constantes viajes recorriendo diferentes territorios. Cabe destacar que los circenses son personas de un estatus socioeconómico bajo o medio-bajo y esto conlleva ciertos aspectos negativos a la hora de educar al alumnado, motivo el cual el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) formalizó un convenio con la Unión Nacional de Empresarios y Artistas de Circo donde ellos se comprometen a habilitar un espacio adecuado, seguro, para que se pueda prestar el servicio educativo de lunes a viernes, en dos turnos, un instructor imparte clases a nueve niños de nivel preescolar y primaria. (De forma multigrado).

Desde un marco legal la ley federal del trabajo señala en su artículo 175 fracción III y IV que queda prohibida la utilización del trabajo de los menores “en trabajos susceptibles de afectar su moralidad o buenas costumbres; y en labores peligrosas o insalubres que, por la naturaleza del trabajo, por las condiciones físicas, químicas o biológicas del medio en que se presta, o por la composición de la materia prima que se utiliza, son capaces de actuar sobre la vida, el desarrollo y la salud física y mental de los menores”. Además en el artículo 175 Bis.- Para los efectos de este capítulo, no se considerará trabajo las actividades que bajo la supervisión, el cuidado y la responsabilidad de los padres, tutores o quienes ejerzan la patria potestad, realicen los menores de catorce años relacionadas con la creación artística, el desarrollo científico, deportivo o de talento,

la ejecución musical o la interpretación artística en cualquiera de sus manifestaciones, cuando se sujeten a las siguientes reglas:

- a) La relación establecida con el solicitante deberá constar por escrito y contendrá el consentimiento expreso que en nombre del menor manifiesten los padres, tutores o quienes ejerzan la patria potestad, así como la incorporación del compromiso que asuma el solicitante de respetar a favor del mismo menor los derechos que la Constitución, los convenios internacionales y las leyes federales y locales reconozcan a favor de la niñez;
- b) Las actividades que realice el menor no podrán interferir con su educación, esparcimiento y recreación en los términos que establezca el derecho aplicable, tampoco implicarán riesgo para su integridad o salud y en todo caso, incentivarán el desarrollo de sus habilidades y talentos; y
- c) Las contraprestaciones que reciba el menor por las actividades que realice, nunca serán menores a las que por concepto de salario recibiría un mayor de catorce y menor de dieciséis años.

Artículo 176. Para los efectos del artículo 175, además de lo que dispongan las Leyes, reglamentos y normas aplicables, se considerarán como labores peligrosas o insalubres, las siguientes:

A. Tratándose de menores de catorce a dieciséis años de edad, aquellos que impliquen:

I. Exposición a:

14. Fauna peligrosa o flora nociva.

II. Labores:

2. En altura o espacios confinados.

B. Tratándose de menores de dieciocho años de edad, aquellos que impliquen:

II. Exposición a: Fauna peligrosa o flora nociva.

En síntesis, en México, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece la prohibición del trabajo infantil en el Artículo 123° Fracción III donde detalla que “Queda prohibida la utilización del trabajo

de los menores de 14 años. Los mayores de ésta edad y menores de 16 tendrán como jornada máxima la de 6 horas”.

En la Ley Federal del Trabajo, Título Quinto Bis “Trabajo de los menores” Art. 177. La jornada de trabajo de los menores de dieciséis años no podrá exceder de 6 horas diarias y deberán dividirse en periodos máximos de 3 horas. Entre los distintos periodos de la jornada, disfrutarán de reposos de una hora por lo menos.

En el artículo “Trabajo Infantil en Latinoamérica” de la revista Redalyc se menciona que a pesar de los estatutos y leyes que respaldan el trabajo infantil es necesario tomar en cuenta el estado psicoafectivo de los menores, pues el estado de ánimo, las emociones definen la personalidad del individuo y de este modo puede favorecer o perjudicar el desarrollo humano. Por ello se menciona que la educación emocional debe tomarse en cuenta en el ambiente áulico y haya de esta manera inclusión educativa.

De acuerdo a la Ley Federal del Trabajo, hace referencia a la edad mínima de admisión al trabajo es de 24 años, esto solo si se realizan acciones reguladas y con jornadas laborales cortas. Cabe resaltar que a pesar de la vigilancia leal tiene la Convicción de los Derechos del niño en México, el 27.6% de los adultos considera que los derechos de los niños lo definen los padres y aún hay quien considera que los niños no tienen derecho.

En la Revista Curiosidades expone que según The Cute Kid informa que la mínima tarifa de los modelos bebés es de 25 dólares por hora a 75 dólares por hora, por el tiempo que tu bebé participe activamente. No dan apoyo económico por el tiempo de traslado. Aunque hay contratos, si tu bebé tiene buenas críticas por varias agencias y es solicitado por secciones de día entero pueden ganar un sueldo inicial de 500 dólares, pero es muy duro para un bebé aguantar tanto tiempo en un foro.

El que un bebé pueda ser modelo, el ser lindo, no es único factor, su temperamento debe ser agradable, que sonría con facilidad y no sufra de ansiedad por separación.

Además se menciona que los contratos que se realizan regularmente con los padres con los cuales se realizan un Convenio en el cual se determina que el niño recibirá el dinero que se ha otorgado por la propaganda cuando sea mayor de edad el podrá disponer de este dinero ya que los padres no tienen la autoridad para disponer de ese dinero. Los anuncios que realizan para hacer el reclutamiento de los bebés se hacen en anuncios comerciales en los diversos centros de autoservicio como lo son las tiendas departamentales y autoservicio.

El artículo 32 de la Convención de los Derechos del niño a estar protegido contra el trabajo y la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda entorpecer ser peligroso en su educación o sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

Según UNICEF México ocupa el sitio 49 en tasa de trabajo infantil en niños y niñas menores de 5 superados entre otros por Argentina, Brasil y Colombia.

Referencias

Barreiro García, Norma (2000). El trabajo infantil, un concepto de difícil consenso. En: Del Río Lugo, Norma (coordinadora). La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado, UAM-UNICEF, México, 2000. Versión electrónica: <http://www.uam.mx/cdi/index.html>

Código Familiar para el Estado de Hidalgo.

Cohen, Robert (2000) Infancia y legislación. Hacia leyes mexicanas acordes con la Convención sobre los Derechos de la Niñez. En: Corona Caraveo, Yolanda (coordinadora), Infancia, legislación y política, UAM-UNICEF, México, 2000. Versión electrónica: <http://www.uam.mx/cdi/index.html>.

CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) (2001). Las niñas y los niños migrantes. Guía Rara el instructor comunitario MEIPIIM. Editorial. Encuadernadora

progreso. México.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Contreras, S. (2010). El circo: Un encadenamiento de Sentido. *Atenea*. II(502). Pp. 97-106.

García, F. (2009). Aulas Itinerantes de los Circos. Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación.

INEGI (2004). El trabajo infantil en México. 1995-2002, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México.

Ley de Educación para el Estado de Hidalgo (2004). Ley publicada en el Periódico Oficial, el 10 de mayo. Decreto núm. 258.

Ley Federal del Trabajo

Ley para la Familia del Estado de Hidalgo.

Ley Federal para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2000).

Ley General de Educación (1993). Diario Oficial de la Federación. Publicada el 13 de julio de 1993. (Última reforma: 13 de marzo de 2003). México.

Medécigo Shej Graciela Amira (2008). "Marco jurídico, políticas públicas y programas institucionales en atención a la educación y al trabajo infantil de los menores jornaleros migrantes." Tesis Doctorado. UAEH, México.

OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2004). Trabajo Infantil. Un manual para estudiantes.

Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2003). Diagnóstico y líneas de acción. SEP-SEByN-DGIE. México.

Rabanales García, Marvin (2000). El sentido real de la Convención sobre los Derechos de la Niñez. La educación y su papel como motor de cambio. En: Corona

Caraveo, Yolanda (coordinadora). Infancia, legislación y política. UAM-UNICEF, México. Versión electrónica: <http://www.uam.mx/cdi/index.html>.

Salinas Beristáin, Laura (2000). La tutela de los derechos humanos de las mujeres y menores en las normas jurídicas mexicanas. En: Corona Caraveo, Yolanda (coordinadora). Infancia, legislación y política. UAM-UNICEF, México. Versión electrónica: <http://www.uam.mx/cdi/index.html>.

Tedesco, Juan Carlos. López, Néstor (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina Instituto Internacional del Planeamiento de la Ecuación UNESCO, IIEP. Buenos Aires, Argentina.

UNICEF (1995). Educación y pobreza, de la desigualdad social y la equidad Pieck, Gochicoa Enrique, Aguado López Eduardo. UNICEF. México.

Villoro, Luis (2002). Los derechos indígenas. Como derechos primordiales en los estados latinoamericanos modernos. México Indígena.

LA AUTOPREPARACIÓN Y LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: BINOMIO INDISPENSABLE EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

MSc. Luis Rafael Sánchez Arce

lsanchez@ucf.edu.cu

Dr C. Lidia Lara Díaz

lilara@ucf.edu.cu

Dr C. Gisela Bravo López

gbravo@ucf.edu.cu

MSc. María de los Ángeles Navales Coll

manavales@ucf.edu.cu

RESUMEN

La formación pedagógica es un proceso continuo que prepara y actualiza al profesor universitario en el dominio de los contenidos asociados a la práctica docente, en aras de su desarrollo profesional y personal para tributar a la calidad del proceso formativo de los estudiantes. Contiene los campos de la formación didáctica y de la investigación educativa. La autopreparación, como trabajo metodológico individual, es condición necesaria en la formación pedagógica del profesor universitario y se sostiene en los componentes del campo de la formación didáctica, su interrelación con la reflexión de la práctica docente y el trabajo metodológico colectivo, lo que propicia la adquisición de conocimientos, métodos, formas, y promueve transformaciones en el modo de actuación profesional. Es importante significar que, al considerar la interrelación entre la autopreparación y la reflexión de la propia práctica docente, el profesor debe utilizar los conocimientos y pensamientos en confrontación con los aspectos normativos y con los resultados de su modo de actuación profesional. El presente trabajo recoge uno de los resultados obtenidos en la investigación desarrollada en la Universidad de Cienfuegos, relativa a la autopreparación del profesor universitario y su contribución a la formación pedagógica y tiene como objetivo incentivar a los profesores y directivos de la educación superior a analizar la interrelación de la autopreparación y la reflexión de la práctica docente, como una vía que favorece la inclusión, desde una perspectiva individual y colaborativa, de tareas que signifiquen un reto para la formación pedagógica.

PALABRAS CLAVES

Trabajo metodológico, autopreparación del profesor universitario, reflexión de la práctica docente, formación pedagógica, maestría pedagógica, modo de actuación profesional.

ABSTRACT

Teacher training is an ongoing process that develops and maintains the university professor in the field of content associated with teaching practice, for the sake of their career development and staff to pay tribute to the quality of the learning process of students. It contains the fields of didactic training and educational research. The self-preparation, as an individual methodological work is necessary condition in the pedagogical training of university professor and holds the components of the field of teaching training, its interface with the reflection of teaching practice and collective methodological work, which fosters acquisition of knowledge, methods, forms, and promotes changes in the mode of performance. It is important to mean that, when considering the relationship between the self-preparation and reflection of their own teaching practice, the teacher should use the knowledge and ideas in confrontation with the regulatory aspects and the results of their professional performance. This paper presents one of the results of the research conducted at the University of Cienfuegos on the self-preparation of university professors and their contribution to teacher training and aims to encourage teachers and administrators in higher education to analyze the interrelationship of self-preparation and reflection of teaching practice as a way that promotes inclusion, from an individual and collaborative perspective tasks that involve a challenge for teacher training.

KEY WORDS

Methodological work, self-preparation of university professors, reflection of teaching practice, teacher training, teaching expertise, professional performance.

LA AUTOPREPARACIÓN Y LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: BINOMIO INDISPENSABLE EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

MSc. Luis Rafael Sánchez Arce

lsanchez@ucf.edu.cu

Dr C. Lidia Lara Díaz

lilara@ucf.edu.cu

Dr C. Gisela Bravo López

gbravo@ucf.edu.cu

MSc. María de los Ángeles Navales Coll

manavales@ucf.edu.cu

INTRODUCCIÓN

En Cuba, desde la Reforma Universitaria de 1962, y con el surgimiento del Ministerio de Educación Superior (MES) en 1976, ha existido una comprensión mucho más completa del problema relacionado con la formación pedagógica del claustro en las universidades a partir del posgrado, de conjunto con la superación científica en la ciencia que enseñan, con el propósito de una efectiva conducción de su práctica docente.

Los autores de este trabajo reconocen que la actividad de posgrado ha permitido elevar el nivel pedagógico del claustro, pero considera necesario identificar los aspectos comunes que tiene el cuarto nivel de enseñanza con el trabajo metodológico; ya que ambas vías posibilitan la preparación pedagógico-metodológica del profesor universitario.

Álvarez, C. (1985), refiere que el trabajo metodológico y la educación de posgrado tienen aspectos comunes, son actividades que influyen en la superación de los profesores universitarios. El trabajo metodológico, posibilita la actualización o complementación de su formación científico-técnica, pedagógica y didáctica, con vistas a mejorar y perfeccionar el proceso docente-educativo. El resultado de este trabajo se concreta en el incremento

de la maestría pedagógica de los profesores.

La concepción del trabajo metodológico como tradición del colectivo de profesores en las universidades cubanas, surge a partir de la asimilación de la experiencia soviética en la educación superior. Se estructura y organiza de manera sistemática en la década de los setenta a partir de la creación del MES. Entre los años 1979 y el 2007, se emiten distintas versiones del reglamento del trabajo docente-metodológico que, reconocían dos direcciones fundamentales para su desarrollo: elevar sistemáticamente la maestría pedagógica del personal docente y garantizar la calidad y efectividad del proceso docente-educativo.

En cuanto al trabajo metodológico, como vía que contribuye a la formación pedagógica del profesor, en el ámbito nacional se destacan los trabajos de Álvarez, C. (1985); Díaz, T. (1998); Ayala M.E.(2000); Machado, I. (2001); Escobar, I. (2001); Chávez, N. (2003); Valdés, N. (2003); Quintero, G. (2004); García, G. (2004); Gómez, M. L. (2006); Salvador, R. (2006); Ramos, I.(2007); García, T. (2008); Suárez, N. (2010); Tristán, B. (2010); García, M. (2011) y Fernández, C. (2012), entre otros. Estos estudios constituyen referentes en torno a la investigación que se realiza. En la actualidad las universidades cubanas tienen en cuenta el rescate del trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos y de dirección.

En la experiencia cubana, la formación del profesor universitario descansa en tres vías principales, cuyas formas de realización se integran sistémicamente para asegurar el fin hacia el que dicha formación especializada se encamina; ellas son: la educación de posgrado, el trabajo metodológico y la actividad científico-investigativa. Valiente, P. (2013)

La formación pedagógica del profesor universitario, a partir del propio trabajo metodológico, posibilita desde su planificación y organización, la vinculación de la autopreparación como trabajo metodológico individual, con las actividades metodológicas colectivas, sobre la base de la reflexión de la práctica docente.

La revisión de la literatura pedagógica del Ministerio de Educación (MINED) y el MES, así como las investigaciones realizadas en torno al tema, desde la década del 70 hasta la actualidad, permitió constatar que la autopreparación del profesor universitario ha sido poco estudiada, se encontró un escaso número de autores que abordan e investigan el tema, entre ellos: Ferrer, M. A. (1999); González, V. (2006); Zilberstein, J. (2006); Mesa, J. (2007); Reigosa, R. (2007); Sosa, J.A. (2009); García, M. (2011); Savón, L. (2011) y León, Z. (2012).

Por otra parte, en relación con la reflexión de la práctica docente, diferentes autores en el contexto internacional abordan este tema en la formación pedagógica del profesor universitario, entre ellos: Zeichner, K.M. (1995, citado en Canfux V. 2000); Perrenoud, Ph. (2004); Postholm, M.B., Korthagen, F. y Vasalos, A. (2008, citados en Gómez, V. 2008); Soto, J.C. (2009); Schön, D. A. (1983, citado en Imbernon, F. 2010); Rodríguez, R. (2013).

Asimismo en Cuba, los investigadores: Castellanos, D. (2001); Canfux, V. (2000); Chirino, M.V. (2002); García, G. (2004); Bravo, G. (2004); Chávez, J. (2005); Fernández, O. (2008) y Caballero, E. (2012), confirman que mediante la reflexión, en, sobre, y desde la práctica en el contexto de actuación profesional se van transformando las concepciones sobre el profesor y su formación pedagógica, pues se alcanza un mejoramiento profesional y humano.

El presente trabajo recoge uno de los resultados obtenidos en la investigación desarrollada en la Universidad de Cienfuegos, relativa a la autopreparación del profesor universitario y su contribución a la formación pedagógica y tiene como objetivo incentivar a los profesores y directivos de la educación superior a analizar la interrelación de la autopreparación del profesor universitario y la reflexión de la práctica docente, como una vía que favorece la inclusión, desde una perspectiva individual y colaborativa, de tareas que signifiquen un reto para la formación pedagógica.

DESARROLLO

Los investigadores: García, J. (1996); González, R.M. (1999); Cáceres, M. y otros (2003), afirman que la formación pedagógica es una actividad formativa, concebida como un proceso continuo que facilita iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar al profesor universitario en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior.

Por su parte, Imbernon, F. (2011) destaca que en la formación pedagógica del profesor universitario, la función imprescindible es facilitar la creación de espacios de reflexión y participación, más que asumir una función de actualización pedagógica de dicho profesor. Al respecto plantea que la función principal de la formación en docencia universitaria debería ser "(...) la de permitir descubrir la teoría implícita de la práctica docente universitaria para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y destruirla si fuera preciso". (Imbernon, 2011: 393).

Se concuerda con este autor sobre la importancia que le concede a la reflexión de la práctica por el profesor universitario en su proceso de formación pedagógica, para la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación. Esta reflexión de la práctica, que nace del mismo quehacer docente, ejerce un vínculo entre la docencia y la investigación lo que contribuye a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se considera que la formación pedagógica es un proceso continuo que prepara y actualiza al profesor en el dominio de los contenidos asociados a la práctica docente en la educación superior, en aras de su desarrollo profesional y personal para tributar a la calidad del proceso formativo de los estudiantes. El énfasis está en su carácter de proceso y resultado a la vez, al colocarlo en una posición activa de aprendizaje permanente, de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes personales y profesionales que sustentan su práctica docente de manera crítica y reflexiva. La formación pedagógica contiene diferentes campos de formación entre ellos los campos de la formación

didáctica y de la investigación educativa.

El campo de la formación didáctica es concebido, como un conjunto de saberes que integra distintos contenidos disciplinares, y permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza-aprendizaje, modo de actuación flexible e independiente, el acceso de los estudiantes al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el eficiente desarrollo de dicho proceso y sus resultados, lo cual tiene como sustento esencial la autopreparación del profesor universitario en la formación pedagógica.

Los referentes encontrados en torno a la autopreparación del profesor universitario en sentido general, son limitados para su concepción. En las definiciones de: Ferrer, M. A. (1999); Fuxá, M. (2004); Zilberstein, J. (2006); Reigosa, R. (2007); Sosa, J.A. (2009); García, M. (2011); Savón, L. (2011) y León, Z. (2012), se concretan algunos elementos coincidentes para una concepción de autopreparación del profesor universitario: forma básica del trabajo metodológico, preparación individual en función de necesidades e intereses profesionales, posibilita cambios en los modos de actuación profesional, búsqueda de información y el intercambio sistemático con otros sujetos, preparación de todas las condiciones para la planificación de las clases y de otras actividades metodológicas, gestión del conocimiento e información.

La autopreparación del profesor universitario, es condición necesaria en la formación pedagógica, en atención a las siguientes características esenciales:

- El carácter personal. Este no solo se expresa en el mayor o menor grado de libertad que tenga el profesor universitario para desarrollar la autopreparación, sino también, por lo que requiere de él esfuerzo, voluntad, motivación y muy especialmente de conocimientos y habilidades que sustenten el nivel de independencia cognoscitiva adquirido.
- La flexibilidad y posibilidades de ajuste. El proceso de autopreparación es dinámico e individual,

donde las acciones de ajuste son las que garantizan su éxito, esto no niega la necesaria orientación por directivos y colegas en función del diagnóstico de cada profesor.

- La continuidad y sistematicidad. La autopreparación es un proceso continuo y sistemático a través de toda la vida profesional del profesor universitario, no puede ser episódica, aunque su intensidad puede variar de acuerdo con las exigencias de cada momento.
- La relación e interdependencia con el trabajo metodológico que realiza el profesor de forma colectiva. La autopreparación es más efectiva cuando interactúa con las formas colectivas del trabajo metodológico, al formar parte de ellas se fortalece y permite la demostración de sus resultados por el profesor universitario.

La reflexión de la práctica del profesor universitario, sus características e importancia en la formación pedagógica es un tema recurrente en la literatura científica. Varios autores han ayudado a entender su relevancia en los procesos educativos: Zeichner, K.M. (1995, citado en Canfux, V. 2000); Canfux, V. (2000); Bravo, G. (2004); Perrenoud, Ph. (2004); Postholm, M.B.; Korthagen, F. y Vasalos, A. (2008, citado en Gómez, V. 2008); Imbernon, F. y Medina, J.L. (2010) y Rodríguez, R. (2013).

Para elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere que el profesor se convierta en un investigador activo dentro del aula y fuera de ella; por lo que es necesario que éste posea una actitud científica en su práctica docente y a partir de su labor pedagógica contribuya a la formación de profesionales competentes.

El campo de formación de la investigación educativa se apoya en la investigación-acción. El profesor en su indagación tiene en cuenta sus etapas al realizar el estudio y valoración de su quehacer docente, para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, el profesor debe vincular sus acciones

individuales con las colectivas, para propiciar el debate, la discusión y el análisis de sus prácticas y teorías, creando así la oportunidad de aprender de otros y con otros.

El campo de formación citado se respalda en el trabajo científico metodológico del profesor en la investigación de las ciencias pedagógicas relacionadas con el proceso de formación de profesionales, cuyos resultados constituyen una de las fuentes principales que le permite el mejor desarrollo del trabajo docente metodológico.

Se considera que el profesor universitario es reflexivo, cuando es capaz de someter a análisis sus propias acciones con una dirección precisa para el enfrentamiento y solución de las diferentes situaciones que se le presentan en su práctica docente, para ello realiza un proceso de indagación que posibilite el examen de sus propias actuaciones.

Los argumentos antes expresados permiten aseverar que el campo de formación de la investigación educativa, sea entendido como reflexión de la práctica docente.

La reflexión de la práctica docente es una espiral continua donde en cada fase de la reflexión el profesor se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo. Tiene en cuenta las etapas de la investigación-acción: la observación de los acontecimientos o situaciones vividas en el aula; la explicación y análisis crítico de sus acciones; el contraste entre sus teorías, conocimientos y creencias y las dificultades encontradas en el desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza; la identificación de dificultades y logros alcanzados; diseño de nuevas estrategias frente a nuevas situaciones de enseñanza, en la relación del proceso de enseñanza-aprendizaje con el entorno.

La reflexión de la práctica docente del profesor universitario implica, capacidad de autoanálisis, autorregulación y aprendizaje mediante sus propias experiencias y la valoración en su quehacer, de los objetivos de aprendizaje planteados y de las situaciones

vividas con sus estudiantes, esto requiere volver sobre lo planificado y ejecutado, y contrastarlo con sus conocimientos pedagógicos y didácticos. En este proceso se potencia la reconceptualización de lo teórico y la replanificación de nuevas actividades docente-metodológicas y científico-metodológicas. Se produce la síntesis más completa entre teoría y práctica.

Cuando el profesor universitario proyecta la reflexión de la práctica docente, alcanza una conciencia plena de las exigencias del proceso de autopreparación en su formación pedagógica, se autoanaliza y evalúa sus posibilidades y limitaciones para emprender una acción reflexiva; es aquí donde desaparece la frontera entre la reflexión de la práctica docente y la autopreparación, ya que ambas se complementan entre sí.

En la medida que el profesor universitario esté motivado para solucionar un problema profesional que se le presente en la práctica docente, evaluará sus conocimientos, habilidades y hábitos para resolverlo, y al detectar sus limitaciones se planteará superarlas mediante un proceso de aprendizaje, es decir, regresará a la teoría en la búsqueda y determinación de las herramientas, métodos, formas y recursos que permitan cumplir su meta (utilizar los métodos de investigación educativa, para resolver el problema); esta meta conduce a dicho profesor a un nivel superior de desarrollo profesional y personal.

De esta manera, se condiciona el surgimiento de nuevas actividades de autopreparación del profesor universitario en la formación pedagógica, en las cuales se perfeccionan las vías y modos de buscar, aplicar y socializar los conocimientos requeridos para el desarrollo de su práctica docente; y al mismo tiempo, se consolida la motivación por la profesión, lo que permite una plena comprensión del rol del profesor como investigador de su práctica.

Por todo lo planteado se justifica la necesidad de concebir la autopreparación del profesor universitario en interrelación con la práctica docente, para posibilitar un proceso consciente de aprendizaje, a partir de la valoración reflexiva de su propia práctica para

investigar la misma desde las proyecciones del trabajo docente metodológico y científico-metodológico.

Desde esta posición, se reafirma la autopreparación del profesor universitario como un proceso de aprendizaje donde adquiere conocimientos, métodos y formas, además la posibilidad de acceder a la información científico-técnica, didáctica, filosófica, psicológica, político-ideológica e informática para el desarrollo de su práctica docente, detectar y solucionar problemas. La autopreparación del profesor universitario, así concebida, permite transferir sus propios conocimientos a otros sujetos y especialmente a sus estudiantes, a partir de una sistemática autoevaluación crítica de sus acciones como docente de la educación superior.

Es importante significar que, al considerar la interrelación entre la autopreparación del profesor universitario y la reflexión de la propia práctica docente, el análisis cambia su perspectiva, pues el profesor debe utilizar los conocimientos y pensamientos en confrontación con los aspectos normativos y con los resultados de su modo de actuación profesional.

Se coincide con Soto, J.C. (2009), al expresar que la reflexión de la práctica docente del profesor universitario sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar”. Se considera que la reflexión de la práctica docente por el profesor, debe estar centrada y situada en lo que hace y cómo lo hace para que resulte efectiva su realización.

Las razones expuestas, permiten afirmar que la autopreparación y la reflexión de la práctica docente constituyen un binomio indispensable que posibilitan aprender a ser profesor universitario, su interrelación conduce a la transformación del modo de actuación profesional, cuyos resultados se concretan en la práctica docente y se manifiestan en el incremento de la maestría pedagógica.

López, J.V. (1992), Dueñas, J y Pérez N. (1994); Fernández, B. y Nolla, N. (2003), destacan que la maestría pedagógica se resume en nueve componentes

esenciales, que no se deben percibir aisladamente, sino en íntima y estrecha conexión: formación político-ideológica; formación científica; formación pedagógica; superación-investigación; dominio del lenguaje; autoridad pedagógica; tacto pedagógico; capacidad didáctica y características personales.

Los autores de este trabajo, consideran que la maestría pedagógica es la mayor aspiración a obtener por el profesor universitario, en ella se combinan armónicamente sus cualidades comunicativas, psicológicas, pedagógicas e ideológicas y valores personales, y se expresan en el tacto pedagógico que debe caracterizar al profesor en el ejercicio de la profesión, en las relaciones con estudiantes, colegas y directivos de la institución educativa, en sentido general.

De lo expresado se deriva, que para contribuir a la transformación de los modos de actuación del profesor universitario desde la formación pedagógica, en su carácter de proceso y resultado, esta debe colocar a dicho profesor en una posición activa de aprendizaje permanente, de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes personales y profesionales que sustentan su práctica docente de manera crítica, reflexiva.

Se aboga por un modo de actuación profesional revelador de un profesor universitario que:

- Autovalore de forma adecuada la manera en que actúa profesionalmente, al reflexionar sobre su práctica docente.
- Motivado por la profesión docente se responsabilice con su formación pedagógica en todos sus campos de formación.
- Utilice las formas, recursos y procedimientos que pueda asumir para intervenir en la solución de sus necesidades de formación pedagógica.
- Autogestione el conocimiento y la información que necesita para autoprepararse, creando las condiciones de trabajo que le permitan aportar alternativas de solución a los problemas

profesionales y a sus necesidades de formación pedagógica.

- Enjuicie su modo de actuación profesional, al reconocer la necesidad de cambio, emprender planes de transformación que revelen sus motivos y un conocimiento acertado de las formas, recursos y procedimientos que le garantizan su satisfacción profesional en el contexto universitario.

En la sistematización realizada respecto al concepto de autopreparación del profesor universitario y su interrelación con la reflexión de la práctica docente se concreta su concepción de la manera siguiente: La autopreparación del profesor universitario como trabajo metodológico individual, es condición necesaria en su formación pedagógica. Se concibe como un proceso de aprendizaje individual y colaborativo que se realiza en dos momentos interconectados entre sí, basado en el reconocimiento de las necesidades y expectativas individuales y del colectivo pedagógico en el que se desarrolla. Se sostiene en los componentes del campo de la formación didáctica, su interrelación con la reflexión de la práctica docente y el trabajo metodológico colectivo, lo que propicia la adquisición de conocimientos, métodos y formas para el desarrollo de la práctica docente y promueve transformaciones en su modo de actuación profesional.

CONCLUSIONES

- La formación pedagógica es un proceso continuo que prepara y actualiza al profesor en el dominio de los contenidos asociados a la práctica docente en la educación superior, en aras de su desarrollo profesional y personal para tributar a la calidad del proceso formativo de los estudiantes.
- El trabajo metodológico es la vía principal en la formación pedagógica del profesor universitario, en los campos de la formación didáctica y de la investigación educativa (reflexión de la práctica) desde el ejercicio de la profesión docente, donde se articulan las necesidades de formación individual y del colectivo pedagógico.

- La autopreparación del profesor universitario, es condición necesaria en la formación pedagógica. Se concibe como un proceso de aprendizaje individual y colaborativo y se sostiene en los componentes del campo de la formación didáctica, su interrelación con la reflexión de la práctica docente y el trabajo metodológico colectivo.
- La reflexión de la práctica docente del profesor universitario se caracteriza como reflexión sobre la acción realizada, debe ser intencionada, sistemática, de búsqueda de respuestas y orientadora del accionar didáctico, con una actitud sistemática de análisis y valoración del quehacer docente, implica, capacidad de autorregulación y aprendizaje mediante sus propias experiencias y la valoración en su quehacer. Se promueve la síntesis más completa entre teoría y práctica.
- La autopreparación y la reflexión de la práctica docente constituyen un binomio indispensable que posibilita aprender a ser profesor universitario, su interrelación permite un proceso consciente de aprendizaje, a partir de la valoración reflexiva de su propia práctica y conduce a la transformación del modo de actuación profesional, cuyos resultados se concretan en la práctica docente y se manifiesta en el incremento de la maestría pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. (1985). El trabajo metodológico y su relación con el trabajo docente, con el trabajo científico-técnico y con el sistema de superación de los cuadros científico-pedagógicos. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. III, Nos. 2-3
- Ayala, M.E. (2000). Estrategia para la dirección del trabajo en el departamento de humanidades para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en el nivel preuniversitario. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación. (I.P.L.A.C.) La Habana.

- Bravo, G. (2004). Una estrategia para la formación permanente del profesorado de Secundaria Básica desde la formación didáctica. Memoria para optar al título de doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oviedo, España.
- Caballero, E. (2012). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 391-412. <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf> Consultado el 15 enero, 2013
- Cáceres, M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>. Consultado: 15 de Marzo 2012
- Canfux V. (2000). La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor. Memoria para optar al título de doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Castellanos, D. y otros (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Ed. Colección Proyectos, Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Chávez, J. (2005). *Acercamiento Necesario a la Pedagogía General*, La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Chávez, N. (2003). Estrategia para la dirección del trabajo metodológico a nivel provincial en la especialidad de deficientes auditivos. Memoria para optar al título de doctor en Ciencias Pedagógicas, IPLAC, Cuba.
- Chirino M. V. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. Memoria para optar al título de doctor en Ciencias Pedagógicas, I.S.P. E. J. Varona, Habana, Cuba.
- Díaz, T. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la Educación Superior. Memoria para optar al título de doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar del Río, Pinar del Río, Cuba.
- Dueñas, J y Pérez N. (1994). ¿Qué es la maestría pedagógica y cómo se alcanza en la educación médica superior? *Bol Psicol* 1994; 17(1).
- Escobar, I. (2001). El Perfeccionamiento del Trabajo Metodológico en el Departamento de Humanidades del Centro de Referencia de Secundaria Básica. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ICCP, La Habana, Cuba.
- Fernández, B. y Nolla, N. (2003). La maestría pedagógica, su relación con el modelo comunicativo de la enseñanza contemporánea. *Rev Cubana Educ Med Super*. 2003; 17(1)
- Fernández, C. (2012). El trabajo metodológico como forma de capacitación del claustro y dirigentes de las universidades. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, N° 171, Agosto de 2012. <http://www.efdeportes.com>
- Fernández, O. (2008). Formación docente y trabajo metodológico en la universidad: resultados de una experiencia de desarrollo profesional centrada en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión. *Rev. Pro-Posições*, v. 19, n. 1 (55) - jan./abr.
- Ferrer, M.A. (1999). Enfoque para el Perfeccionamiento del Trabajo en el Equipo Metodológico Municipal de Secundaria Básica. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ICCP, la Habana, Cuba.
- Fuxá, M. (2004). Un modelo didáctico curricular para la autoperparación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas,

- Universidad de Pinar de Río, Hermanos Sáiz Montes de Oca, Pinar del Río, Cuba.
- García, G. (2004). El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. *En* Didáctica: teoría y práctica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- García, J. (1996). "Marcos de referencia para la evaluación de la formación permanente". *En* Evaluación de experiencias y Tendencias en la formación del profesorado. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- García, M. (2011). La preparación metodológica: una vía de superación en la formación permanente de los profesores de la educación secundaria básica. *Revista IPLAC - Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*.
- García, T. (2008). Diseño del sistema de trabajo metodológico para la preparación de los docentes en la universidad universalizada. Universidad Agraria de la Habana *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. XIII No. 4
- Gómez, M. L. (2006). Una concepción del trabajo metodológico del proceso docente-educativo de la secundaria básica, centrado en las relaciones interdisciplinarias. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar de Río, Hermanos Sáiz Montes de Oca, Pinar del Río, Cuba.
- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 43, 2008. pp. 271-283
- González, R.M. (1999). "Formación del Profesorado Universitario" Conferencia pronunciada en la Jornada "Los ICEs para la Universidad del Siglo XXI". Colecciones Materiales para la Enseñanza Universitaria. Ed.: ICE de la Universidad de Extremadura.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação*, Santa María, 36 (3), 387-396. Disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94152/00820123014942.pdf?sequence=1> Consultado el 25 de octubre, 2013
- Imbernón, F. y Medina, J.L. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L. Barcelona: Ed. Graó. ISBN: 978-84-9921-137-4
- León, Z. (2012). El Profesor Docente Universitario en la Nueva Universidad www.monografias.com. Abril, 2012
- López, J.V. (1992). La maestría pedagógica: su perfeccionamiento a través del trabajo didáctico. *Islas. Rev Univ Central Las Villas*, 103(23):45.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Ed. Graó.
- Quintero, G. (2004). Modelo para la sistematización e integración del proceso formativo de los estudiantes de las carreras pedagógicas a través del trabajo metodológico. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.
- Ramos, I. (2007). Estrategia metodológica para elevar el nivel de preparación de los profesores del colectivo de año en las habilidades de trabajo con las fuentes de información escrita. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Santi Spíritus, Cuba.
- Reigosa, R. (2007). Estrategia de superación profesional de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica para el fortalecimiento del valor patriotismo en sus alumnos. Memoria para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP Félix Varela Morales, Villa Clara, Cuba.
- Rodríguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital. Memoria para optar

- por el título de doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Barcelona, España.
- Salvador, R. (2006). El trabajo metodológico en el Departamento docente del preuniversitario. Memoria para optar por el título de doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPFV. Villa Clara.
- Sánchez, L. (2012). La autoperparación del profesor, premisa fundamental para el perfeccionamiento del trabajo metodológico en la universidad cubana actual" Revista Congreso, Vol 1, No. 3, ISSN 2306-918X. <http://www.congresouniversidad.cu/revista/> febrero 2014.
- Savón, L. (2011). Sistema de acciones didáctico-metodológicas para el perfeccionamiento de la autoperparación de los profesores noveles en el Combinado Deportivo 'Plaza' del municipio Guantánamo. En EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 154, Marzo de 2011. <http://www.efdeportes.com/>, enero 2012.
- Sosa, J.A. (2009). La pedagogía del docente universitario en la dirección del proceso de formación integral de los estudiantes. Editorial: Universidad Central "Marta Abreu de Villa Clara.
- Soto, J.C. (2009). Docentes y realidad latinoamericana, un acercamiento. Revista Metas Educativas 2021. OEI. http://www.oei.es/pdfs/pensamiento_educativo41.pdf. Consultado el 1 de agosto de 2014
- Suárez, N. (2010). Metodología para la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica. Memoria para optar por el título de doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Cienfuegos, Cuba.
- Tristá, B. (2010). El trabajo metodológico en la educación superior. Un enfoque desde la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional, en Revista Pedagogía Universitaria, (La Habana) Volumen XV (4):, p. 1-12.
- Valdés, N. (2003). Una contribución para el diseño de una estrategia de formación profesional permanente en profesores universitarios de carreras de ingeniería. Memoria para optar al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CUJAE, La Habana, Cuba.
- Valiente, P. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Formación docente del profesorado universitario, Vol. 11 (3) Octubre] Diciembre. pp. 91-123. Disponible en <http://www.red-u.net/>. Consultado el 12 mayo 2014
- Zilberstein, J. (2006). Preparación pedagógica integral para profesores integrales. La Habana: Ed. Félix Varela.

COLOMBIA POR LA PAZ Y A JUSTICIA SOCIAL

Javier Orozco Peñaranda

Ex dirigente de la Central Unitaria de Trabajadores CUT, Coordinador del Programa Asturiano de Atención a Víctimas de la Violencia en Colombia

Trece años después del último intento de solución política y con el permiso de los Estados Unidos, el gobierno colombiano ha vuelto a reconocer que el país tiene un conflicto armado interno, y abrió en La Habana una mesa de diálogo y negociación con las FARC-EP para la terminación de la guerra.



El conflicto de medio siglo originado en el uso de la violencia como mecanismo de las élites para acaparar tierras, poder económico y en consecuencia poder político, ha profundizado las inequidad y la exclusión históricas, pero sobre todo ha servido como mecanismo para generar un despoblamiento masivo y violento de los territorios en beneficio de los megaproyectos de inversión en agroindustria, minería y energía para las multinacionales yanquis y europeas.

Parece que el ciclo de violencia para el despojo y la inversión está cumplido y mantener el conflicto como estrategia de reconversión territorial afecta aún más la imagen de la peculiar democracia colombiana, pero sobre todo ya no resultaría funcional a los planes de inversión del sector de la burguesía colombiana ilustrada o menos guerrillera. Sin embargo poderosos sectores económicos y políticos se oponen con fiereza a

la solución política.

Se trata de los viejos latifundistas ociosos que han vivido de las rentas del suelo, y los nuevos teratenientes surgidos de la actividad del narcotráfico. Ambos rechazan la tímida política de restitución de las tierras usurpadas a seis millones de campesinos e indígenas, convertidos en desplazados internos. También se oponen a los diálogos los movimientos políticos de extrema derecha afines al expresidente Alvaro Uribe Vélez y sectores del ejército nacional encabezados por el Ministro de Defensa, quienes aspiran a la impunidad para sus crímenes de lesa humanidad, e intentan sabotear las conversaciones usando un lenguaje que descalifica las negociaciones, y desplegando acciones militares ofensivas en las regiones controladas por las FARC-EP en las que cesaron las acciones militares desde hace dos meses por la orden de la guerrilla de comenzar un cese unilateral e indefinido del fuego.



El Presidente Juan Manuel Santos -exministro de Defensa de Uribe- que recibió un mandato por la paz en las elecciones del 2014, no se decide a abrir

negociaciones con las guerrillas del ELN y del EPL, ni a ordenar a la fuerza pública el cese del fuego y de las hostilidades que reclama tanto la guerrilla como amplios sectores sociales, generando junto con el accionar criminal de los grupos narco-paramilitares una situación de peligro constante para la población civil y para el proceso, justo cuando se afirma desde el ejecutivo que nunca se había llegado tan lejos en unas conversaciones con la insurgencia.

Por su parte el fuerte movimiento social colombiano expresa los anhelos de paz en grandes movilizaciones y en los pocos escenarios de participación abiertos para la llamada sociedad civil. Encabezado por el movimiento campesino, indígena, estudiantil, sindical y popular, se apresta a “ganar en las calles no lo que se acuerde en La Habana”, avisando del agudizamiento del conflicto social como respuesta a la falta de derechos económicos, sociales y culturales en un país que viene creciendo a tasas superiores al 4,5% anual, y al tiempo, sigue siendo uno de los más desiguales del mundo.

Decenas de miles de muertos, desaparecidos, torturados, presos políticos, mujeres y niñas violadas, millones de personas desplazadas y la impunidad estructural han afectado al incipiente estado de derecho, y convertido a la bella Colombia en uno de los países de Nuestra América con el peor panorama en derechos humanos.

Cansada de esa situación Colombia quiere la paz, pero tiene claro que sin justicia social cualquier paz en tierras tan rebeldes resulta endeble.

El escenario de reducción de los enormes gastos en defensa y el deseable incremento de la inversión social, permiten abrigar esperanzas para un pueblo que merece “una segunda oportunidad sobre la tierra”.

