



VII CONGRESO INTERNACIONAL Y IV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO

CICNIDE MÉXICO 2019

MEMORIA

VII CONGRESO INTERNACIONAL Y IV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO

**ACADEMIA DE LA RED INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN
DERECHO EDUCATIVO – ARIIDE**

**Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo
Cuerpo Académico en Derecho Educativo y Orientación (CADEO)
de la Facultad de Humanidades C-VI**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Octubre de 2019.







**ACADEMIA DE LA RED
INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EN
DERECHO EDUCATIVO**

OCTUBRE DE 2019

**MEMORIAS DEL VII CONGRESO INTERNACIONAL Y
IV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN
EN DERECHO EDUCATIVO**

Universidad Autónoma de Chiapas

Academia de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo

D.R. 2019 Universidad Autónoma de Chiapas

Difusión Digital

Primera Edición Octubre de 2019

COMITÉ EDITORIAL:

Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez

Dra. Marilú Camacho López

Dra. Maritza Carrera Pola

Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León

Dra. Dora Guadalupe Castillejos Hernández

Diseño, realización gráfica y formación de la Difusión Digital:

Dra. Maritza Carrera Pola y Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León

Academia de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, Año 2, No. 2, Octubre 2019, es una publicación anual editada por la **Universidad Autónoma de Chiapas**, Boulevard Belisario Domínguez Km.1081, sin número, Colonia Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Tels. (961) 67-153-2 y 61-780-00, www.congresoderechoeducativo.unach.mx, congreso_derecho_educativo@unach.mx. **Editor Responsable: Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-101710464400-203, ISSN: 2448-511X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.** El responsable de la última actualización de este número es la **Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo y el Cuerpo Académico en Derecho Educativo y Orientación de la Facultad de Humanidades, C-VI, Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez**, Calle Canarias S/N, Fraccionamiento Buenos Aires, Delegación Terán. C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Octubre de 2018. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo. Fecha de la última modificación: 12 de noviembre de 2019.

Hecho en México (Made in México)

INDICE:

Prólogo	10
Conferencias Magistrales	12
Talleres y Campamento	14
Presentaciones de Libros	15

PONENCIAS MESA TEMÁTICA: DERECHO A LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA; UN DERECHO DE TODOS	17
AIMER VIDAL ALEGRÍA, CONSUELO GUADALUPE MONTES CIGARROA, MIRIAM LUVIA PÉREZ SÁNCHEZ Y GABRIEL AGUILAR GARCÍA	
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU IMPORTANCIA EN EL NIVEL SECUNDARIA	26
ALEJANDRA ITZEL MACHADO GONZÁLEZ Y DANIA LESLIE BALDERAS ROMÁN	
EDUCACIÓN INTEGRAL: LA DIMENSIÓN RELIGIOSA; SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO BIO-PSICO-SOCIAL-ESPIRITUAL, Y ORIENTACIONES PARA LA EDUCACIÓN EN LA INFANCIA.	35
JOSÉ DAVID URCHAGA LITAGO, RAQUEL GUEVARA INGELMO Y FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO	
DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS	44
SADID PÉREZ VÁZQUEZ	
MEDIACIÓN ESCOLAR Y CULTURA DE PAZ: FORMACIÓN DE MEDIADORES EN TELESECUNDARIA EN CARDENAS, TABASCO	53
MARÍA ASUNCIÓN ALAMILLA GARCÍA	
ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS	63
VERÓNICA CONCEPCIÓN CASTELLANOS LEÓN	
PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES	70
LUISA PONCE HERNÁNDEZ, THELMA CABA DE LEÓN Y CÁNDIDO CHAN PECH	
EL DERECHO A LA EDUCACION BASICA DE MIGRANTES EN CHIAPAS, MEXICO	75
GLORIA AMELIA GUTÚ MOGUEL, ANA ROSA NUÑEZ SERRANO Y DENISE LÓPEZ ESPINAL	
LA TUTORÍA COMO UN DERECHO AL CRECIMIENTO PERSONAL Y PROFESIONAL DURANTE LA VIDA UNIVERSITARIA	83
CLAUDIA IVONNE GONZÁLEZ GUIRAO, NANCY ZARATE CASTILLO Y ELSA VELASCO ESPINOSA	
DERECHO A LA EDUCACIÓN: LA MÚSICA PARA EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN LA PRIMERA INFANCIA	92
CINTHIA GABRIELA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, ELSA VELASCO ESPINOSA Y PATRICIA LEDESMA RÍOS	
DESARROLLO DE HABILIDADES INTELECTUALES: UN DERECHO EDUCATIVO	100
YESSENIA SÁNTIZ LÓPEZ, ELSA VELASCO ESPINOSA Y GLELDIS SANTIAGO GÓMEZ	
PERSPECTIVAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA	107
ROCÍO DEL CARMEN CABRERA CANO	
LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES, UNACH: LOGROS Y DESAFÍOS	113
MARILÚ CAMACHO LÓPEZ, ANDRÉS OTILIO GÓMEZ TÉLLEZ Y MARÍA DORA GUADALUPE CASTILLEJOS HERNÁNDEZ	

EDUCACIÓN AMBIENTAL UN PROCESO EN VINCULACIÓN ESTRATÉGICA	120
RODRÍGUEZ LÓPEZ LUCÍA JUANITA, SALAZAR CHANG MARÍA TERESA Y CHAN PECH CANDIDO	
PARTERAS TRADICIONALES INDÍGENAS: EL DERECHO EDUCATIVO A LAS PEDAGOGÍAS “OTRAS”	127
AIDA PATRICIA COELLO VELASCO, FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO Y ELSA VELASCO ESPINOSA	
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO DERECHO	135
DIANA LAURA RAMÍREZ RAMÍREZ Y RENÉ HERNÁNDEZ LUIS	
PRÁCTICAS DISCURSIVAS COTIDIANAS: O QUE PENSAM EDUCADORES/AS DO ENSINO MÉDIO SOBRE GÊNERO E SAÚDE?	143
ELIANE CADONÁ	
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA OBJECIÓN DE CONCIENCIA: ANÁLISIS DE UN CASO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA	149
ROBERTO CASTRO PÉREZ Y MARÍA ÉRIKA CÁRDENAS BRISEÑO	
LA LECTURA COMO DERECHO EN JÓVENES ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FORMAL EN MÉXICO	156
JESÚS ESTEBAN PENAGOS SANTOYO, ALEJANDRO HERNÁNDEZ SIU Y GLORIA PATRICIA LEDESMA RÍOS	

PONENCIAS MESA TEMÁTICA: DERECHO EDUCATIVO INDIGENA

ESTATUS JURÍDICO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA	164
ANDRÉS VILLAFUERTE VEGA	
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS	173
ZENÓN LÓPEZ RAMÍREZ Y LORENZO RODRÍGUEZ LÓPEZ	
DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	181
JOSÉ MANUEL HERNÁNDEZ FRANCO Y LILY LARA ROMERO	

PONENCIAS MESA TEMÁTICA: DERECHOS HUMANOS

ANÁLISIS DAFO: APRECIACIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	192
RAIMUNDO CASTAÑO CALLE, MARIANA XIMENA MANZO AGUILAR Y CRISTINA JENARO RÍO	
VIDA ESCOLAR DE ALUMNO CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS	202
ANDREA MENA ÁLVAREZ, JULISSA ITZAYANA DÍAZ DE LA CRUZ Y MARCO ANTONIO OVANDO DÍAZ	
INICIO DE LA SEXUALIDAD EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL COMO DERECHO FUNDAMENTAL	209
ILEANA DEL CARMEN CARRILLO GONZÁLEZ, VERONICA CONCEPCIÓN CASTELLANOS LÉON Y ROSA ELBA CHACÓN ESCOBAR	
APRENDIENDO A VIVIR LAS EMOCIONES. UN DERECHO HUMANO DE SER	219
CARLITOS YOSMAR LÓPEZ CRUZ, ROSARIO GONZÁLEZ VELÁZQUEZ Y ELSA VELASCO ESPINOSA	

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA FORTALECER EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA	226
JAIRO CASTRO TOALA, GRELGIS GISELDA SANTIAGO GÓMEZ Y ELSA VELASCO ESPINOSA	
LA PROMOCIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES DE ALIMENTACIÓN EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA: UNA NECESIDAD PARA EL CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS DEL NIÑO	232
RAQUEL MARÍA GUEVARA INGELMO, JOSÉ DAVID URCHAGA LITAGO Y FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO	
EL CONSUMO DE DROGAS COMO FACTOR EN EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA	242
TERESA ARLETT GUERRA SÁNCHEZ Y MARILÚ CAMACHO LÓPEZ	
IGUALDAD Y GÉNERO EN LAS MATERIAS DE LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA	249
MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA Y MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR	
DERECHOS HUMANOS COLECTIVOS DEL TRABAJO EN MÉXICO	256
ELIZABETH CONSUELO RUIZ SÁNCHEZ Y MIGUEL ÁNGEL DE LOS SANTOS CRUZ	
EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS	263
EMILIA RAMOS VALENCIA Y MARTHA OCHOA LEÓN	
EL CONTENIDO DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN. DESAGREGANDO LOS DERECHOS A, EN Y A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN	271
LILIANA IVONNE CARRASCO JUÁREZ	
DERECHO A LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA	279
MARTHA BEATRIZ SOSA VÁZQUEZ Y ULISES ALVARADO ARIAS	
ASOCIACIÓN DEL ENTORNO EDUCATIVO Y SOCIAL COMO FACTOR EN LAS ADICCIONES SOBRE LOS ADOLESCENTES	287
MARCO ANTONIO ÁLVAREZ MENDOZA, JOSÉ ALBERTO DOMÍNGUEZ LÓPEZ, CRISTINA BERENICE VILLALOBOS OROZCO Y DAVID DOMÍNGUEZ ROMERO	
EDUCACIÓN INCLUSIVA: DISCURSO, PERCEPCIÓN Y REALIDAD	294
MARIANA XIMENA MANZO AGUILAR, CRISTINA JENARO RÍO Y RAIMUNDO CASTAÑO CALLE	
FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: DISEÑO DEL ACUERDO ESCOLAR DE CONVIVENCIA	302
LILY LARA ROMERO Y SILVIA DE LA CRUZ OLIVA	
 PONENCIAS MESA TEMÁTICA: EDUCACIÓN DE CALIDAD	
HABLANDO DE CALIDAD: ¿QUÉ PASA CON LA COMUNICACIÓN, EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS LIDERAZGOS POSITIVOS?	312
IVETT REYES GUILLÉN, SOCORRO FONSECA CÓRDOVA Y LETICIA DEL CARMEN FLORES ALFARO	
PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA COSTA SUR	318
ENRIQUE FLORES TERRIQUEZ, NATASHA EKATERINA ROJAS MALDONADO Y WILBERTH OROZCO GONZÁLEZ	
LA FORMACIÓN SOCIALMENTE RESPONSABLE DE LICENCIADO/AS EN DERECHO EN LA UMSNH: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS	326
MARÍA TERESA VIZCAÍNO LÓPEZ, OLGA LILIA PEDRAZA CALDERÓN Y MIROSLAVA VIZCAÍNO LÓPEZ	
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS, CAMPUS IX ISTMO-COSTA TONALÁ, CHIAPAS	334
ELFIGO MAZARIEGOS ROBLERO, ISABEL PÉREZ PÉREZ Y MARICELA VICTORIA VERA URBINA	
TRANSFORMANDO EL PENSAMIENTO, ALUMNOS CRÍTICOS Y CREATIVOS	342
MIRNA FUENTES NATARÉN, LILIA GONZÁLEZ VELÁZQUEZ Y ELSA VELASCO ESPINOSA	

APORTES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR	350
MONSERRATH MARTÍNEZ LEYVA, NADIA CASSANDRA GUERRERO BARRIOS Y ANA LUISA ZAPATA ALGARÍN	
COMPETENCIAS, UN ENFOQUE PEDAGÓGICO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO CONALEP 171	358
MARÍA DEL ROSARIO FLORES MORGAN, MARISOL SUÁREZ MAZARIEGOS Y YOLANDA MUÑOZ MACÍAS	
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE EN LA MATERIA DE HISTORIA EN ALUMNOS DE 2º AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NO. 2, "LA CENTENARIA PREVO DE TUXTLA"	367
PAOLA HERNÁNDEZ ALEGRÍA, BIBIANA CAROLINA GÓMEZ GORDILLO Y ELSA VELASCO ESPINOSA	
FORMACIÓN DE VALORES SOCIALES CON SANEAMIENTO AMBIENTAL, LABORES CULTURALES Y FITOSANITARIAS DE ESTUDIANTES DE AGRONEGOCIOS DEL CAMPUS IV, UNACH Y LA ORGANIZACIÓN DE PRODUCTORES DE CACAO "RAYEN, S.P.R." DEL EJIDO RAYMUNDO ENRIQUEZ, TAPACHULA, CHIAPAS	377
RAÚL PORTILLA FLORES, GISELA MARÍA TERESA BRAVO MONTES Y RAMIRO B. SANTIBÁÑEZ JACOB	
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO Y LAS COMUNIDADES DE DIÁLOGO	385
NELSI ESTEFANÍA SÁNCHEZ LÓPEZ CRISTIAN CAMACHO GONZÁLEZ Y DORA GUADALUPE CASTILLEJOS HERNÁNDEZ	
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS	392
EDGAR DÍAZ CRUZ, AREIM X. SANTIZ JIMÉNEZ Y ELISA GUTIÉRREZ GORDILLO	
EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA. LENGUAJE DE LA POSIBILIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE	400
ROSARIO GUADALUPE CHÁVEZ MOGUEL, LUISA AURORA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ Y NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES	
PROPUESTAS Y ACCIONES PARA LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA EN EL MARCO DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAIORES	409
ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ Y MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA	
TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA INTEGRACIÓN	417
PEDRO PABLO QUEVEDO LÓPEZ, JASSIVY DEL CARMEN NUCAMENDI RUIZ Y ELSA VELASCO ESPINOSA	
CONSIDERACIONES PARA PROYECTOS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES	426
MARÍA TERESITA PÉREZ CRUZ	
ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL NIVEL SECUNDARIA: UNA CRÍTICA HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE	433
CARMEN ROCÍO CÁRDENAS CRUZ Y ELVIA LORENA ZAPATA ALGARÍN	
SEGUIMIENTO DE EGRESADOS: OBLIGACIÓN INSTITUCIONAL Y DERECHO DEL PROFESIONISTA	439
ANA LUCÍA TORRES DE LOS SANTOS, ELSA VELASCO ESPINOSA Y OSCAR DANIEL GÓMEZ CRUZ	
COMPRENSIÓN LECTORA COMO MEDIO PARA FACILITAR APRENDIZAJES EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	447
YESSICA CONCEPCIÓN REYES MÉNDEZ, CINTHIA LISSETH PÉREZ RODRIGUEZ Y ARMINDA ADRIANA REYES MÉNDEZ	
LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CÁLCULO INTEGRAL DEPENDE DE LA PRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	455
GERMÁN MUÑOZ ORTEGA	
PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER Y ÚLTIMO AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA HUMANA SOBRE LA CALIDAD ENSEÑANZA-DOCENTE	463
DIANA MONSERRAT ALIAS PÉREZ, JOSÉ ALBERTO DOMÍNGUEZ LÓPEZ Y CARLOS ALBERTO GÓMEZ OSORIO	
FILOSOFÍA PARA LA VIDA	469
XOCHITL BRIGITTE GOMEZ RAMOS, ELSA VELASCO ESPINOSA Y MARCO ANTONIO HERNÁNDEZ FALCÓN	
EL ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN DE LA UNACH: UNA MIRADA DESDE LA IDENTIDAD	478
VENUSTIANO TOLEDO VÁZQUEZ, FERNANDO REY ARÉVALO ZAVALA Y EMY JOSEFA ROBLERO VILLATORO	

DEL TRABAJO AL SENTIR DOCENTE: LA EXPERIENCIA A NIVEL PERSONAL Y ORGANIZACIONAL DE UN PROFESIONISTA DE LA EDUCACIÓN.....484
KEVIN BAYRON CASAUX RAMIREZ Y KAREN AMAYRANI SÁNCHEZ ÁREVALO

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO RECURSO PROMOTOR DEL DESARROLLO HUMANO491
MARITZA CARRERA POLA, FRANCISCA BELTRÁN NARCÍA Y BEATRIZ TOLEDO SANTOS

PONENCIAS MESA TEMÁTICA: NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

ESTRATEGIAS PARA VALORAR EN LA ESCUELA LA FIABILIDAD DE LAS FUENTES EN LA RED.....503
MARÍA DEL CARMEN GÓMEZ GÓMEZ, MARÍA TERESA IGLESIAS POLO Y MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA

INTELIGENCIA DIGITAL, UN DERECHO DE LAS NUEVAS GENERACIONES512
JANETH OCAMPO ESPINOSA, ELSA VELÁSICO ESPINOSA Y MARÍA DE LOURDES THAN FARRERA

EL MODELO BLENDED LEARNING CON ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: CONSIDERACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN.....520
JESÚS ABIDÁN RAMOS SALAS, REBECA GARZÓN CLEMENTE Y ELSA MARÍA DÍAZ ORDAZ CASTILLEJOS

MARCO JURIDICO-EDUCATIVO EN TORNO AL DERECHO A LAS TECNOLOGIAS DE INFORMACIÓN EN EL PROCESO E.A. CASO: ESCUELA TELESECUNDARIA 226 DE TAPALAPA, CHIAPAS526
MARCOS KEVIN MORALES MALDONADO, LUISA MERCEDES VENCE, JAVIER ECHEVERRÍA, LUIS ALBERTO GARCÍA LEYVA

PROMOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE TAC EN CHIAPAS533
RODOLFO HUMBERTO RAMÍREZ LEÓN, WÍLDER ÁLVAREZ CISNEROS Y OSCAR AUSENCIO CARBALLO AGUILAR

PONENCIAS MESA TEMÁTICA: POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

CAPACIDAD Y RESPONSABILIDAD DEL MENOR EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO ESPAÑOL.....545
RUBÉN GONZÁLEZ DE CASTRO, ROSA M^a DE CASTRO HERNÁNDEZ Y CARMEN ROSA IGLESIAS MARTÍN

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN HABLANTES DE UNA LENGUA INDÍGENA.....556
ISABEL DEL ÁNGEL CANELA Y ERASMO RODRÍGUEZ LÓPEZ

LA ENSEÑANZA ESCOLAR DESDE UNA LENGUA MATERNA. VIOLACIÓN DE LA POLITICA PÚBLICA562
FABIOLA DEL CARMEN LARA MÁRQUEZ, SELENE DEL CARMEN ALOR SANTOS Y GRACIELA MORENO PASTOR

LA CIUDADANÍA DESDE LA CARTA MAGNA MEXICANA.....569
GLORIA PATRICIA LEDESMA RÍOS, NANCY ZARATE CASTILLO Y ALEJANDRO HERNÁNDEZ SIU

LA REVOCACION DE MANDATO EN MÉXICO EN RELACION CON LOS DERECHOS HUMANOS.....576
MARTHA OCHOA LEÓN Y EMILIA RAMOS VALENCIA

RESPONSABILIDAD Y PROTECCIÓN DE DATOS. UN NUEVO MARCO NORMATIVO583
CARMEN ROSA IGLESIAS MARTÍN, ROSA MARÍA DE CASTRO HERNÁNDEZ Y RUBÉN GONZÁLEZ DE CASTRO

EL APORTE DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS AL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS591
THELMA CABA DE LEÓN, LUISA PONCE HERNÁNDEZ, CÁNDIDO DELEÓN LÓPEZ

LA VÍCTIMA EN EL PROCESO PENAL Y EN LA ESCUELA597
TERESA DE JESÚS CAMARGO SÁNCHEZ, AUGUSTO FEDERICO GONZÁLEZ GRAZIANO Y LUCÍA GRACIANO CASAS

PONENCIAS MESA TEMÁTICA: VIOLENCIA ESCOLAR

RECURSOS PARA UNA DIDÁCTICA TRANSVERSAL: LAS DISPOSICIONES CONDUCENTES A LA REALIZACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (ART. 41)	607
FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO, JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR Y MONTSERRAT MATEOS SÁNCHEZ	
LA PREVENCIÓN DEL BUYLLYING COMO UNA ESTRATEGIA DE CULTURA DE PAZ	614
MARITZA CARRERA POLA, ELISA CAROLINA RAMÍREZ CARRERA Y DIANA LAURA COLMENERO CARRERA	
CONDUCTA DISOCIAL DEL ADOLESCENTE, FACTORES DE RIESGO Y EFECTOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y EN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO	622
GLORIA GIL TALAVERO, JOSÉ DAVID URCHAGA LITAGO Y NOA MARÍA CARBALLA RIVAS	
MANEJO DE LAS EMOCIONES PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA	630
TANIA GARCÍA RODRÍGUEZ	
VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA: UN ESTUDIO DESDE EL DERECHO HUMANO A VIVIR EN PAZ	636
DAYSY MARA VÁZQUEZ GÓMEZ Y MARILÚ CAMACHO LÓPEZ	
PROYECTO DE APLICACIÓN ESCOLAR: UNA ESTRATEGIA PARA LA DETECCIÓN, PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR	643
KRYSTAL DEL ROSARIO LICONA ALCALÁN, GLORIA AMELIA GUTÚ MOGUEL Y JORGE FAUSTINO ALFARO RIVAS	
LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE MATANZAS, CUBA, PARA PREVENIR LA VIOLENCIA	653
HEDALY AGUILAR GAMBOA, ENRIQUE GUTIÉRREZ ESPINOSA Y VERÓNICA C. CASTELLANOS LEÓN	
LA TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO ANTE EL ACOSO CALLEJERO	660
VERÓNICA CONCEPCIÓN CASTELLANOS LEÓN	

PONENCIAS MESA TEMÁTICA: REFORMAS EDUCATIVAS CONSTITUCIONALES

REFORMAS EDUCATIVAS: ¿DE LA PRECARIEDAD DEL EMPLEO DEL DOCENTE A UNA VERDADERA REIVINDICACIÓN LABORAL?	668
KAREN GARCÍA ARIZAGA, JESÚS RODRÍGUEZ CEBREROS Y DIANA PEREZ PADRÓN	
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO EN LA REFORMA EDUCATIVA DE 2019	676
DORIAN FLORES REYES	
REFORMA AL ARTÍCULO 3º CONSTITUCIONAL: ¿CALIDAD O EXCELENCIA EDUCATIVA?	684
MIRIAM CELESTE SALDAÑA LIRA	

PONENCIAS MESA TEMÁTICA: FORMACIÓN CIUDADANA

FORMACIÓN CIUDADANA DE JÓVENES VULNERABLES PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL	692
ISI VERÓNICA LARA ANDRADE	
IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN VALORES	700
CARMEN ALICIA DIÉGUEZ ORELLANA	
ESPACIOS DE FORMACIÓN CIUDADANA Y ORGANIZACIONES POLÍTICAS EN ESTUDIANTES DE LA UNACH. AVANCES DE INVESTIGACIÓN	706
VILMA LORENA CONTRERAS OROZCO, MARCO ANTONIO HERNÁNDEZ FALCÓN Y ELSA VELASCO ESPINOSA	

PRÓLOGO

El conocimiento universal se construye y reconstruye a cada paso de la humanidad, es menester que hombres y mujeres sean lo suficientemente creativos, para darse la oportunidad de integrar nuevas experiencias de aprendizajes que les permitan la acción y la reflexión en torno a área determinada del conocimiento, es el caso del derecho educativo

El Derecho Educativo en cuanto que área emergente del conocimiento constituye una fuente de saberes resultado de la capacidad de los seres humanos por reeducarse desde el derecho y la educación, se trata de construir entre todos los interesados ese camino siempre referido, pero poco andado, del desarrollo integral del sujeto a partir del estricto apego a los derechos humanos.

Entre tantas actividades para el intercambio del conocimiento, se han implementado diversas experiencias con múltiples dinámicas encausadas a fortalecer el aprendizaje significativo. Una de ellas pueden ser los congresos, evento que en si mismos encierran y ofertan diversas oportunidades para la acción educacional. Como resultado de tales actividades, se crean documentos que buscan testimoniar las diversas aportaciones de quienes, con entusiasmo y calidad académica, se dieron cita para conocer y reconocer nuevos saberes

Estimado lector, presentamos a su amable consideración la MEMORIA DEL VII CONGRESO INTERNACIONAL Y IV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EN DERECHO EDUCATIVO, CICNIDE MÉXICO 2019, celebrado los días 16, 17 y 18 de octubre 2019. Se trata de un producto de múltiples acciones académicas con una visión holística, quienes participamos en su contenido nos une el afán de aprender y aprehender a rescatar la sabiduría de otras voces y la experiencia de otras acciones en torno al Derecho Educativo en la diversa geografía estatal, nacional e internacional

La temática de nuestra convocatoria fue de lo más diverso, tales como: las reformas educativas constitucionales, derechos humanos, cultura de paz, violencia escolar y bullying, derecho a la educación, análisis conceptual y metodológico del derecho educativo, importancia de las obligaciones en el derecho educativo, educación de calidad, empoderamiento de la mujer universitaria entre otros. Se presentaron más de 100 ponencias entre magistrales y temáticas

Por primera vez, CICNIDE se asoció a otro evento paralelo y colaboró en su organización y desarrollo, se trata del Coloquio Internacional de Derecho, celebrado el 18 de octubre en la Facultad de Derecho, Campus III de la UNACH con sede en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, donde se presentó al Dr. Raúl Edilberto Soria Verderra Presidente de RIIDE Argentina y Coordinador de la RIIDE en Sudamérica, quien disertó magistralmente en torno a la antropología del Derecho y sus relaciones con el Derecho Educativo, con gran éxito.

Esta oportunidad de intercambio de saberes ha sido también la ocasión de superar diversos aspectos en torno a la organización del CICNICE MÉXICO 2019, por ejemplo:

- a) Ha sido la versión con más participantes ponentes de otros países: China (a distancia), España, Cuba, Brasil, Uruguay, Argentina, Perú, Pakistán, Malasia, Guatemala, Costa Rica, Chile y México, el anfitrión. En total 13 naciones;
- b) Se constituyó en el evento de la Universidad Autónoma de Chiapas con más participación internacional:
- c) Se fortaleció la presencia nacional, acudieron representaciones de: Ciudad de México, Baja California, Jalisco, Michoacán, Tamaulipas, Tabasco, Veracruz, Oaxaca y Chiapas;
- d) También se fortaleció la presencia de las RIIDE Municipales, que son el verdadero sustento de las redes estatales, contamos con delegaciones numerosas de Tapachula, Pijijiapan, Tonalá, Tapalapa, y Tuxtla Gutiérrez, todas en el Estado de Chiapas;
- e) las dos reuniones ejecutivas de Presidentes de RIIDE nacionales fueron especialmente productivas y se generaron acuerdos que sin duda mejorarán el trabajo estratégico y académico de la RIIDE INTERNACIONAL;
- f) Las convivencias universitarias destacaron por su alegría y entusiasmo, pero lo más importante ha sido la mejora en contenido teórico- práctico de los trabajos presentados mismos que se exponen a continuación.

CICNIDE MEXICO 2019 ha sido un crisol de experiencias académicas y didácticas como el campamento por los derechos humanos, único en su género, talleres, conferencias magistrales, mesas de trabajo simultáneas, presentación de libros. Convivencias, ceremonias formales, reuniones ejecutivas, coloquio y lo mejor: la oportunidad de hacer nuevas amistades o renovar las existentes con el afecto y la pasión por el Derecho Educativo.

Agradecemos al C. Rector de la Universidad Autónoma de Chiapas, Dr. Carlos F. Natarén Nandayapa, su apoyo incondicional a tan importante evento, la colaboración de diversas dependencias universitarias fue fundamental para el éxito alcanzado. De manera destacada reconocemos el trabajo de la Dra. Marilú Camacho López, el Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León, Dra. Maritza Carrera Pola y de todo el Comité Organizador. También del voluntariado integrado por alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades, Campus VI, quienes sobresalieron por su eficiencia y capacidad de servicio, a todos muchas gracias.

ATENTAMENTE

“Unidad y desarrollo del Derecho Educativo en el mundo”

DR. ANDRÉS OTILIO GÓMEZ TÉLLEZ
PRESIDENTE DE RIIDE INTERNACIONAL Y RIIDE MÉXICO

CONFERENCIAS MAGISTRALES

TÍTULO	CONFERENCISTA
“EDUCAÇÃO INTEGRAL E O DIREITO EDUCATIVO NO BRASIL: PARA ALEM DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR”	DRA. LUCI MARY DUSO PACHECO. PRESIDENTA DE RIIDE BRASIL URI FREDERICO WESPHALEN. BRASIL
“LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO”	DR. RAÚL EDILBERTO SORIA VERDERA COORDINADOR GENERAL DE LA RIIDE EN SUDAMÉRICA Y PRESIDENTE DE RIIDE ARGENTINA FUNDADOR Y DIRECTOR DEL CENTRO DE ESTUDIOS, INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO, CATAMARCA, ARGENTINA
“EL DERECHO EDUCATIVO Y LA IMPORTANCIA DEL SILENCIO EN EL BULLYING UNIVERSITARIO”	DR. ANDRÉS OTILIO GÓMEZ TÉLLEZ PRESIDENTE DE LA RIIDE INTERNACIONAL UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS, CHIAPAS, MÉXICO
“DISCRIMINATORY EDUCATIONAL LAWS IN SE ASIA” “LEYES EDUCATIVAS DISCRIMINATORIAS EN ASIA SUDORIENTAL”	DR. SIR SHAMSUL HASSAN SYEDAZEEMI PRESIDENTE DE RIIDE PAQUISTÁN VISITING PROFESOR, SHAHEED ZA BHUTTO UNIVERSITY OF LAW, PAKISTAN
“PENSAMIENTO REFLECTIVO ENTRE LOS PROFESORES EN PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCION”	DRA. RAUDHAH ALI PRESIDENTA DE RIIDE MALASIA TEACHERS TRINING INSTITUTE-IPGK TEMENGGONG IBRAHIM JOHOR BAHRU, MALAYSIA
“EL DESARROLLO DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES EN ARGENTINA”	DRA. NATALIA LESCANO GAGLIARDO PRESIDENTA DE LA SALA DE DERECHO EDUCACIONAL DEL COLEGIO DE ABOGADOS DE CÓRDOBA, ARGENTINA
“MARCO CONCEPTUAL, NORMATIVO Y METODOLÓGICO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA”	DR. RAIMUNDO CASTAÑO CALLE TESORERO DE RIIDE ESPAÑA Y VICEDECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA. ESPAÑA
“DERECHO EDUCATIVO Y PARTICIPACIÓN INFANTIL. CONSTRUYENDO RELACIONES POSIBLES DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL”	DR. DARÍO DE LEÓN VICEPRESIDENTE DE RIIDE URUGUAY

TÍTULO	CONFERENCISTA
“LA PREVENCIÓN DEL BULLYING CON EL DERECHO EDUCATIVO”	DR. FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO PRESIDENTE DE RIIDE ESPAÑA UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA. ESPAÑA
“EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: QUÉ UNIVERSIDAD PARA QUÉ JÓVENES”	DRA. SANDRA CARBAJAL TOMA PRESIDENTA DE RIIDE URUGUAY
“MARCO LEGAL PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LATINOAMÉRICA”	DRA. TÁBATA POLANCO CHAPARRO PRESIDENTA DE RIIDE CHILE
“EL CONCEPTO JURÍDICO DE LA CALIDAD EDUCATIVA”	DR. ANDRÉS VILLAFUERTE VEGA PRESIDENTE DE RIIDE COSTA RICA Y PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
“CULTURA DE PAZ: JUSTICIA TRANSFORMATIVA NECESIDAD DE LOS NUEVOS TIEMPOS”	DR. GROVER CORNEJO CATEDRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, ESCUELA DE DERECHO. PRINCIPAL DE CONCILIADORES EXTRAJUDICIALES, AUTORIZADO POR EL MINISTERIO DE JUSTICIA DEL PERÚ
“PROGRAMA DE DERECHO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA JURÍDICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR”	DR. YUNIESKY ÁLVAREZ MESA PRESIDENTE DE RIIDE CUBA Y PROFESOR- INVESTIGADOR, UNIVERSIDAD DE MATANZAS. CUBA

TALLERES Y CAMPAMENTO

TALLERES	COORDINADORES
“INTERCULTURALIDAD Y GAMIFICACIÓN”	DR. FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO PRESIDENTE DE RIIDE ESPAÑA UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA (UPSA)
“VIVENCIA DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD: PONTE EN MI LUGAR”	DR. RAIMUNDO CASTAÑO CALLE TESORERO DE RIIDE ESPAÑA VICEDECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA (UPSA)
“CAMINO A LA FELICIDAD”	DRA. MARITZA CARRERA POLA Y DR. RODOLFO HUMBERTO RAMÍREZ LEÓN UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS. CHIAPAS, MÉXICO
“EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS”	DRA. MARILÚ CAMACHO LÓPEZ VICEPRESIDENTA DE RIIDE INTERNACIONAL Y DR. ANDRÉS OTILIO GÓMEZ TÉLLEZ PRESIDENTE DE RIIDE INTERNACIONAL UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS, CHIAPAS, MÉXICO.
CAMPAMENTO UNIVERSITARIO POR LOS DERECHOS HUMANOS	DRA. SILVIA GONZÁLEZ QUINTERO UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PRESENTACIONES DE LIBRO

LIBRO	AUTORES
“LA EVALUACIÓN COTIDIANA COMO ACCIÓN-REFLEXIÓN”	DR. IRINEO HERNÁNDEZ PÉREZ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
“APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO”	DRA. MARILÚ CAMACHO LÓPEZ MTRA. ELSA VELASCO ESPINOSA DRA. DORA GUADALUPE CASTILLEJOS HERNÁNDEZ DR. ANDRÉS OTILIO GÓMEZ TÉLLEZ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
“EDUCACIÓN JURÍDICA. ALGUNAS VISIONES DOCENTES DESDE LA UMSNH Y EHU”	DRA. MARÍA TERESA VIZCAÍNO LÓPEZ PRESIDENTA DE RIIDE MICHOACÁN DRA. OLGA LILIA PEDRAZA CALDERÓN UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
“MEJORAR LA CONVIVENCIA. EDUCACIÓN EN VALORES Y DERECHO EDUCATIVO”	DR. FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO DRA. MARÍA DE CASTRO HERNÁNDEZ UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, ESPAÑA.
DERECHO EDUCATIVO: REFLEXIONES SOBRE LA CULTURA DE PAZ EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO	DRA. LUCI MARY DUSO PACHECO PRESIDENTA DE RIIDE BRASIL URI FREDERICO WESPHALEN. BRASIL Y LIC. ANDRÉS VILLAFUERTE VEGA. PRESIDENTE DE RIIDE COSTA RICA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
“EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA EN EL SIGLO XXI” VOL. 3	DRES. ESTHER ANGERIZ, SANDRA CARBAJAL Y DARÍO DE LÉON RIIDE URUGUAY

MESA TEMÁTICA

DERECHO A LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA; UN DERECHO DE TODOS.

**Aimer Vidal Alegría, Consuelo Guadalupe Montes Cigarroa,
Miriam Luvia Pérez Sánchez y Gabriel Aguilar García**

Escuela de Humanidades, Campus IV, UNACH.

RESUMEN

“Educación para todos” una frase célebre acuñada en la Declaración Mundial sobre educación para todos en Jontien Tailandia en el año de 1990. (UNESCO 2017). A casi 30 años la realidad educativa de los niños, niñas y jóvenes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) sigue siendo la misma.

El marco legal, el marco normativo y las recomendaciones internacionales sobre la educación para todos es base fundamental para que el sistema educativo nacional implemente acciones, estrategias y políticas para lograr la educación inclusiva.

México es un país que, poco avance ha tenido en este proceso de la educación inclusiva; ya que en el marco de las leyes existe una contradicción en los niveles jurídicos, porque no le han tomado seriedad a la atención en el sistema educativo de las personas que presentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Los programas, los currículos y las políticas educativas no cumplen con los requisitos indispensables para lograr en México la educación inclusiva de los niños, niñas y jóvenes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

En mayo del 2019 se publicó en el periódico oficial de la federación que la educación básica es: educación inicial, educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación media superior y además es inclusiva.

Palabras claves: Educación para todos, derecho, inclusión.

OBJETIVO GENERAL

Analizar el Marco legal del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación en educación básica.

Este ensayo va dirigido a todos los maestros de todos los niveles educativos, a los padres de niños, niñas y jóvenes que presentan BAP para conocer los derechos que ellos tienen a la educación.

Un llamado de atención a toda la sociedad en general para sensibilizarnos del trato hacia las personas que presentan BAP y sobre el proceso de la educación inclusiva en educación básica.

METODOLOGIA

El método que se utilizó fue el de sistematización de experiencias; al querer definir en qué consiste el método de sistematización de experiencias, se debe inscribir a “un ejercicio que está referido, necesariamente, a experiencias prácticas concretas

(Jara, 1994, p. 17). Pero también agrega el mismo autor que se entiende: “la sistematización como un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica. En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica... y sirve a objetivos de los dos campos. Por un lado, apunta a mejorar la práctica, la intervención, desde lo que ella misma nos enseña...; de otra parte..., aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra propia realidad. (1994, p. 20).

Desde el 1º. De septiembre de 1984 hemos dedicado nuestro quehacer docente a la atención de niños, niñas y jóvenes que presentan BAP; hemos estado presente en varias reformas educativas; la de 1993 muy significativa para la modalidad de educación especial; cuatro paradigmas han permeado nuestra práctica (Terapéutico, Integración educativa, inclusión educativa y el último la educación inclusiva).

INTRODUCCION

En la segunda mitad del siglo XX han surgido movimientos sociales que cuestionan el trato de las personas con discapacidad y con el auge de los derechos humanos estos grupos reclaman ser tomados en cuenta como sujetos de derechos en la elaboración de políticas de inclusión.

Como vemos, la sociedad avanza más rápidamente que la educación. La escuela, por su dimensión social, debe ser reflejo de una sociedad plural, donde tengan cabida diferentes ritmos de aprendizajes, etnias, valores culturales, capacidades, etc. La gran velocidad a la que se producen los cambios de hoy deja obsoletos los estilos de enseñanza, así como las herramientas y los métodos pedagógicos, que no aguantan el ritmo de las necesidades que van surgiendo. Esta enorme turbulencia exige dotar de una nueva metodología a los docentes, ya que ninguno de los alumnos es igual a otro.

Esta exigencia no debe plantearse como una imposición, sino como una urgente toma de conciencia de los profesionales de la educación. La Declaración de Salamanca, aprobada el 10 de junio de 1994 en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” (UNESCO 2017). introdujo un cambio de paradigma educativo que debía ir acompañado de un proceso de toma de conciencia, de cambio de estructuras y de nuevas respuestas. En este contexto adquiere un enorme protagonismo la educación cognitiva e inclusiva. La educación cognitiva busca formar mentes, potenciar la capacidad del alumno para aprender a aprender, valora más el cómo que los datos y contenidos, trata de fomentar la autonomía y la creatividad en el aprendizaje, para así adaptarse a la nueva e imprevisible sociedad y garantizar un aprendizaje a lo largo de toda la vida. El fin último es evitar el fracaso escolar y dotar de prestigio a la función docente. El educador se convierte así en el artífice imprescindible de toda transformación del mundo educativo.

A pesar de todas las acciones que los países comprometidos con estas declaraciones y convenciones han realizado para que estos acuerdos del derecho a la educación para todos sea una realidad, todavía tenemos índices negativos.

De acuerdo a la UNESCO México tiene el lugar 55 en el índice Educación para Todos, que mide el acceso a los servicios educativos. De acuerdo con el informe, tiene el lugar 65 en la cantidad de alumnos que alcanza el quinto grado, y el 66 en alfabetización para adultos. Mientras que, en el acceso de las mujeres a la educación, está en la posición 58. En México, la población indígena cursa tan sólo 1.5 años en la escuela, mientras que a nivel nacional el promedio alcanza los ocho años. Ocho de cada 10 indígenas no cuentan con educación básica. La tasa de analfabetismo alcanza hasta al 50 por ciento de la población en las zonas rurales; sin embargo, de los 1.5 millones de indígenas en rezago educativo, sólo se atiende a 66 mil. (UNESCO 2017)

DESARROLLO

ANTECEDENTES LEGALES Y NORMATIVOS DE UNA ESCUELA PARA TODOS.

La UNESCO y las recomendaciones a la inclusión educativa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es un organismo especializado del Sistema de las Naciones Unidas (ONU).

La UNESCO es un organismo que propicia el diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos, fundado en el respeto de los valores comunes. Asimismo, contribuye a la conservación de la paz y a la seguridad mundial, mediante la promoción de la cooperación entre las naciones a través de la educación, la ciencia, la cultura, la comunicación y la información. La UNESCO cuenta con 195 Estados Miembros y 10 Miembros Asociados.

Desde el año 1942 la UNESCO ha llevado a cabo convenciones y tratados donde recomienda a los países miembros sobre la atención de las personas con discapacidad.

En el año de 1924 La Sociedad de Naciones en Ginebra Suiza dan las primeras declaraciones sobre los respetos de los niños; adoptó la Declaración en un texto histórico que reconoce y afirma, por primera vez, la existencia de derechos específicos para los niños y las niñas, pero sobre todo la responsabilidad de los adultos hacia ellos.

La Declaración de los Derechos Humanos en el año de 1948. Artículo 26 “Toda persona tiene derecho a la educación, la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria”. (UNESCO 2017)

En el año de 1959 en la Declaración de los derechos del niño se opta por: “El derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física”.

En el mes de marzo de año 1990, los países del mundo afirmaron en la Declaración Mundial sobre Educación para todos que se llevó a cabo en la Ciudad de Jomtien, Tailandia que: “toda persona tiene derecho a la educación” (UNESCO 2017) recordando, que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres,

de todas las edades y en el mundo entero, reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional, conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social:

En la Declaración de Salamanca, en julio de 1994; En ella se aprobó los principios, política y práctica y un Marco de Acción, con el objetivo de alcanzar una Educación para Todos. Se afirmó: “Se requiere escuelas inclusivas que se adapten a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños que garanticen una enseñanza de calidad mediante un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades. (UNESCO 2017)

En el foro mundial sobre educación que se llevó a cabo en Dakar, Senegal en el mes de abril del año 2000 donde acordaron: El concepto de “educación integradora” (UNESCO 2017) ha surgido en respuesta al creciente consenso sobre el hecho de que todos los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad.

Y, sin embargo, ya estamos el año 2018, ya estamos en el siglo XXI, con un avance vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación; un mundo donde nos comunicamos más rápido y fácil con estas herramientas que lo único que necesitamos es Internet y un dispositivo de comunicación computadora, (una Laptop, una IPad, un Tablet o un teléfono celular).

La tecnología avanza cada día más rápido y con esto se acelera la innovación en los dispositivos de la información; avance que ayuda para adquirir conocimientos útiles con objeto de mejorar la calidad de vida.

Estas sinergias, combinadas con la experiencia acumulada de reformas estructurales, reformas educativas, innovaciones e investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países desarrollados, convierten a la educación básica para todos, por primera vez la historia, en un objetivo alcanzable.

Desde hace 19 años fue recomendación de la Unesco la educación integradora y el gobierno de México no invierte en la atención de las personas con discapacidad como por ejemplo en infraestructura, capacitación al profesorado y concientización a la sociedad sobre la Educación inclusiva. Los gobiernos de México desde hace años no han hecho caso de las recomendaciones de la UNESCO, siguen las mismas leyes, se han cambiado algunos conceptos que en la realidad educativa no se ven los avances, por ejemplo el concepto de personas ha evolucionado desde discapacidad, pasando por capacidades diferentes, necesidad educativa especial o barreras para el aprendizaje y la participación; pero con el solo hecho de cambiar palabras no ayuda, es un instrumento de confusión a los todos actores involucrados en la inclusión educativa; hace falta más que eso, hace falta un proyecto educativo para las personas con discapacidad. Existe una contradicción entre las recomendaciones de la UNESCO y la realidad educativa que se vive en las escuelas con la atención de las personas que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, termino empleado hoy en día para referirse a las personas con discapacidad.

Marco legal de una escuela para todos.

El artículo tercero de la constitución política de los estados unidos mexicanos ha sido reformado varias veces; en el año 1993, en el año 2002, en el año 2012, en el año 2016 y en el año 2019. Una de las frases que no ha sido objeto de modificación es donde asegura que:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, (...) Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; (Const. Art. 3º.)

El artículo tercero de la constitución es muy claro cuando especifica “Toda persona tiene derecho a la educación” dice toda, señala todas las personas, todos los niños, todos los jóvenes, pero la realidad es otra; muchos niños, niñas y jóvenes andan en las calles y otros son rechazados de las escuelas por tener una discapacidad y las pocas escuelas que se llaman integradoras por la puerta de enfrente reciben a las personas con discapacidad y por la puerta de atrás expulsan a los niños, niñas y jóvenes con problemas de conducta.

Con la reforma educativa del mes de mayo del 2019, muchos maestros, muchos padres de niños, niñas y jóvenes con BAP no saben el futuro que les espera a sus hijos; hay un futuro incierto porque la mayoría de ellos conocen y tienen experiencia de que sus hijos en la educación regular no son atendidos por tener una discapacidad; tienen que batallar para encontrar una escuela que tenga maestro de la Unidad de servicio de apoyo a la educación regular (USAER), para educación preescolar y primaria y para educación secundaria es difícil encontrar donde los atiendan.

Artículo 41.- La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género.

Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autonomía

integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior.

La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes. Quienes presten servicios educativos en el marco del sistema educativo nacional atenderán las disposiciones en materia de accesibilidad señaladas en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, y en las demás normas aplicables. (Ley general de educación. Art. 41)

La educación especial apoya a un número muy pequeño de escuelas de educación básica por medio de la Unidad de Apoyo a la Educación regular (USAER), Centro de atención Psicopedagógica a educación preescolar Centros de atención psicopedagógica de educación preescolar. (CAPEP), Programa de Cobertura a Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en Telesecundarias. (PROCRANEET), Centro de atención múltiple (CAM) muchas de las escuelas que no cuentan con el apoyo de estos servicios rechazan a los niños, niñas y jóvenes y si los aceptan solo los tienen arrinconados en una esquina del salón sin apoyar como es el proceso de la inclusión educativa; no porque no quieren, sino porque no están capacitados para atender este tipo de niños, niñas y jóvenes; aunado a la falta de infraestructura en las escuelas como debe de ser, los incluyen al grupo, pero los excluyen de las actividades de aprendizaje.

El apoyo de Educación Especial en el estado de Chiapas no se da a todas las escuelas de educación básica; en zonas rurales es nulo el apoyo, en zonas urbanas tienen el apoyo algunas escuelas de educación preescolar, Primaria y muy pocas de educación secundaria.

La constitución del estado de Chiapas. Dice: Artículo 10. "El Estado de Chiapas protegerá y garantizará a la niñez y adolescencia su derecho: I. A la educación". El Artículo 8. En el Estado de Chiapas se garantiza: VI. "El derecho de toda persona con discapacidad a vivir en un entorno adecuado con las condiciones necesarias para desarrollarse de manera independiente. A tener acceso a la educación, a contar con un empleo, a que se reconozca su personalidad jurídica y a gozar de sus derechos políticos electorales". **(Ley del estado de Chiapas. Art. 10)**

La ley general para la inclusión de las personas con discapacidad en su Artículo 12. "La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional". Artículo 15. "La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación".

Marco normativo de una escuela para todos.

En las normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica dice lo siguiente:

3.13. Atención de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación: Para la atención de los educandos, se deberá atender conforme al Anexo No. 6.

ANEXO 6.- "En el caso de los EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD, APTITUD SOBRESALIENTE O CON DIFICULTADES SEVERAS DE APRENDIZAJE, DE CONDUCTA O DE COMUNICACIÓN que ingresen a los planteles de educación básica regular, el consejo técnico escolar e función del número de docentes, así como de la formación y experiencia de estos, EVALÚA y determina el rol de cada miembro de la comunidad educativa para las siguientes acciones: IDENTIFICACIÓN DE LAS BAP, EVALUACIÓN INICIAL, PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN que implica selección de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados; ajustes razonables, trabajo colaborativo y asesoría entre docentes, directivos y padres y madres de familia. **(Normas de inscripción y reinscripción 20128).**

La normatividad está muy lejos de lo que en realidad sucede en las escuelas de educación básica; no hay congruencia entre el ser y el deber ser de lo que llamamos educación inclusiva. Como atender a los niños, niñas y jóvenes que presentan BAP en las escuelas regulares de educación básica si nos encontramos con las siguientes problemáticas:

- Desconocimiento de los padres de familia de las diferentes discapacidades, así como las fortalezas de los alumnos.
- Falta de participación efectiva de las personas con Discapacidad en el ámbito social.
- Desconocimiento de los servicios que brinda Educación especial.
- Falta de canalización de la población existente con discapacidad al CAM.
- Bajo impacto de los servicios de educación especial en la sociedad.
- Rechazo hacia la discapacidad dentro de la sociedad.
- Falta de vínculos efectivos con otras instituciones que apoyen el proceso educativo de los alumnos con discapacidad.
- Falta de adecuaciones físicas y materiales adecuadas a los alumnos con discapacidad.
- Falta de conciencia de los docentes de escuelas regulares sobre los derechos de los alumnos con discapacidad para participar dentro de la escuela.
- Desconocimiento sobre las diferentes formas de atención y estrategias hacia alumnos con discapacidad.
- Escasa formación docente acerca de las diferentes discapacidades que se atienden en los servicios de Educación especial.
- Desconocimiento de los alumnos acerca de las características, recursos y apoyos, materiales y humanos, que necesitan sus compañeros que presentan alguna discapacidad.

- Trabajo descontextualizado con respecto de las necesidades específicas de los educandos en los CAM y USAER.
- Inexistencia de un proyecto de vida de las personas con discapacidad en los diferentes servicios de Educación especial.
- Aumento de trabajo administrativo y disminución del trabajo práctico en la atención de los alumnos.

CONCLUSIONES

Reconstruir el marco legal y normativo a nivel nacional del proceso de INCLUSION EDUCATIVA para asegurar el logro educativo de los niños las niñas y los jóvenes que presentan BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION.

Construir un Proyecto estatal de Educación Especial para asegurar y garantizar una atención educativa de calidad con equidad, pertinencia a todos los niños, las niñas y los jóvenes que presentan BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION.

Garantizar la cobertura, el acceso y la permanencia de alumnos y alumnas y jóvenes que presentan BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION. Al sistema educativo.

Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial que apoyan el proceso de la Inclusión educativa a todas las escuelas de educación inicial, básica y media superior, garantizando la atención de todos los niños, niñas jóvenes que se les presentan BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION.

Promover la participación comprometida de las madres y los padres de familia en el proceso de la Inclusión educativa de los niños, las niñas y los jóvenes que presentan BARRERAS PARA EL

APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION. mediante acciones de sensibilización y asesoría técnica.

Establecer una coordinación interinstitucional con otros sectores de la población, Organismos gubernamentales y no gubernamentales que apoyen y garanticen el PROCESO DE LA Inclusión educativa; promoviendo la integración al campo laboral de los niños, niñas y jóvenes que se les presentan BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION.

Reducir el número de alumnos en las aulas, para que de esa forma atender a los niños, las niñas y los jóvenes que presentan BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION.

FUENTES DE INFORMACION

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios. México. 2019.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE CHIAPAS. (REFORMADO, P.O. 29 DE DICIEMBRE DE 2016).

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios. Última Reforma DOF 20-05-2014.

Jara, O. (1994). Para Sistematizar Experiencias. Costa Rica: Publicaciones Alforja.

LEY DE EDUCACIÓN PARA EL ESTADO DE CHIAPAS ÚLTIMA REFORMA PUBLICADA EN EL PERIÓDICO OFICIAL: 12 DE MARZO DE 2014. Ley publicada en el Periódico Oficial del Estado de Chiapas, el miércoles 16 de junio de 2004.

NORMAS ESPECIFICAS DE CONTROL ESCOLAR REALATIVAS A LA INSCRIPCION Y REISNCRIPCION, ACREDIATCION, PROMCION, REGULARIZCION Y CERTIFIACCION DE EDUCCION BASICA. SEP. 12 DE MAYO DEL 2018.

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDADAS. Derechos humanos. Oficina del Alto comisionado. LOS PRINCIPALES TATRADOS INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS. <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/advancement/networks/larno/legal-instruments/right-to-education-international-instruments/>

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUACCION, LA CIENCIA Y LA CULTURA. <https://actualidad.rt.com/rtpedia/177856-organizacion-educacion-ciencia-cultura-unesco>

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU IMPORTANCIA EN EL NIVEL SECUNDARIA

Alejandra Itzel Machado González* y **Dania Leslie Balderas Román****

* Licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho-Mexicali en la Universidad Autónoma de Baja California

** Licenciada en Docencia en Idiomas por la Facultad de Idiomas-Mexicali en la Universidad Autónoma de Baja California

RESUMEN

Este trabajo ofrece un estudio sobre la educación inclusiva como un derecho que ahora se encuentra consagrado en el artículo tercero constitucional a raíz de la reforma educativa de 2019. Por lo tanto, se analiza este principio, como parte del derecho humano a la educación, y que ahora debe garantizar el Estado al impartir la educación obligatoria. En términos del artículo tercero constitucional, la educación que imparta el Estado debe ser inclusiva, pero además, los particulares con autorización deberán apegarse a este criterio orientador al momento de impartir la educación en cualquiera de sus tipos y modalidades. Por ello, se desarrolla un concepto básico sobre la educación inclusiva y se analizan las disposiciones relativas a este concepto consagradas en el artículo 3º y 73 constitucionales. Finalmente, se lleva a cabo un estudio de campo, para dar a conocer el panorama que viven algunos alumnos de educación secundaria pertenecientes a una institución privada, y para saber directamente, cómo es que ellos viven la inclusión o la exclusión dentro de su escuela.

Palabras Clave: Educación inclusiva, reforma educativa, educación secundaria

INTRODUCCIÓN

El 15 de mayo de 2019, el artículo tercero constitucional es objeto de su onceava reforma bajo el discurso de la “Cuarta Transformación” sostenido por el presidente en turno, Andrés Manuel López Obrador. En la presentación de su iniciativa, Esteban Moctezuma Barragán, Secretario de Educación Pública, habla en su discurso sobre la injusticia que había hecho el anterior gobierno en haber señalado al gremio magisterial como principales culpables de los problemas de educación (Secretaría de Educación Pública, 2018). En este sentido, uno de los objetivos de la reforma era reivindicar los derechos laborales del sector magisterial. No obstante que esta fuera era la pretensión inicial, conforme se iba estableciendo el nuevo gobierno, otras cuestiones y preocupaciones iban capturando la atención en el debate político, jurídico y social. El presidente de la república, afirmaba en su campaña, que temas como la seguridad y la educación, debían ser discutidos con personas conocedoras del tema, y que además, no podrían existir cambios tan significativos para el pueblo, sin llevarse a cabo primero consultas populares, que pudieran definir la voluntad de los mexicanos.

Es de esta manera, que la educación es el centro de atención, siendo objeto de una reflexión profunda sobre el rumbo que ha de llevar de ahora en adelante. Se abre la posibilidad de plantear otros asuntos, ya no precisamente relativos a cuestiones laborales. De modo tal, que el producto de este proceso, es la reforma educativa de 2019, en la que diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 constitucionales fueron objeto de reformas y adiciones. El objetivo de este trabajo, no es profundizar en todos los cambios de la reforma educativa; en realidad, se enfoca en una expresión, que si bien es cierto, no era ajena a la constitución mexicana antes de la

reforma, si es un término que apenas había sido mencionado en las disposiciones sobre materia educativa, y que ahora se convierte en una condición que deberá ser satisfecha, de ahora en adelante, por parte del Estado y de los particulares que impartan educación. Este nuevo elemento es la educación inclusiva.

La educación inclusiva es un principio que se traduce en un conjunto de acciones indispensables para que el derecho humano a la educación sea una realidad para todos. Desafortunadamente, muchos alumnos no gozan de una educación inclusiva. Lo cierto es que en México, la educación inclusiva se ha encontrado con múltiples adversidades a lo largo de su historia. Un factor negativo ha sido la economía, ya que el Estado no ha podido satisfacer los recursos necesarios para la educación; otro obstáculo es la estratificación o clasismo en perjuicio de aquellas personas en condición de pobreza o que no hablan el castellano, tales como la población indígena o campesina; se suma otra barrera que es la cultura excluyente de no aceptar a la mujer en ocupaciones distintas a las del hogar; y por si fuera poco, el Sistema Educativo Nacional, tiene que enfrentarse con la incorrecta o nula atención a niñas, niños y adolescentes que presentan alguna discapacidad (Paredes Rangel, B., 2019).

Objetivo General:

La educación es un derecho difícil de exigir para quienes sufren alguna situación de desventaja. Indudablemente, al examinar los múltiples casos de exclusión que se vive día a día en el país, nos cuesta creer en la efectividad de una reforma que luche por una educación inclusiva. El derecho a una educación inclusiva tiene que ver con quienes no han podido acceder a la educación, así como con aquellos que han accedido pero no participan, no aprenden, o están en riesgo de abandonar sus estudios. No obstante que todas estas situaciones merecen total atención, la presente investigación se enfoca, solamente en aquellos alumnos que se encuentran dentro del sistema educativo, es decir, aquellos que ya han accedido, y la relación que estos guardan con el tema de la educación inclusiva.

Es importante que los alumnos conozcan y se familiaricen con este principio, para que lo practiquen en su comunidad escolar. Por lo anterior, el objetivo general de este trabajo es ofrecer un análisis de los artículos 3º y 73 constitucionales respecto a la obligación del Estado y de los particulares de impartir una educación inclusiva, así como dar a conocer el panorama que viven algunos alumnos de educación secundaria pertenecientes a una institución privada, para saber directamente, cómo es que ellos viven la inclusión o la exclusión dentro de su escuela.

METODOLOGÍA

La presente investigación es jurídico-descriptiva (Carrillo, 2016), respecto al análisis que se hace sobre la educación inclusiva en el artículo 3º y 73 constitucionales, aunque previamente se ofrecen un concepto de educación inclusiva que servirá de apoyo a lo largo del presente trabajo. En cuanto a la segunda parte de la investigación, está es de tipo empírico-cualitativa (Mayorga, 2016), por lo que se utiliza como método o técnica la entrevista estructurada por cuestionario. El tipo de muestra es por conveniencia (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), debido al acceso que tiene una de las investigadoras de este trabajo como docente en la secundaria Edumax Mexicali, Granjas Virreyes, en la que se le facilita obtener una muestra respecto a sus

propios alumnos. La investigación se realizó durante el mes de septiembre, en el ciclo escolar 2019-2020, en la escuela secundaria Edumax Mexicali, Granjas Virreyes, ubicada en la ciudad de Mexicali, Baja California, México, a los alumnos de primero, segundo y tercer grado, quienes tenían de 11 a 15 años de edad al momento de realizar la investigación.

RESULTADOS

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REFORMA EDUCATIVA

Por educación inclusiva, se entiende como la oportunidad real de aprendizaje enfocada en aquellos grupos que tradicionalmente han sido o son excluidos dentro del sistema escolar, tales como niños o adolescentes con alguna discapacidad o hablantes de lenguas minoritarias; a sí mismo se entiende que el niño al ser excluido no obtiene una oportunidad educativa justa y por tanto es aislado del resto. La educación inclusiva permite disfrutar no solo de su derecho a la educación ya mencionado anteriormente, si no también aprovechar su potencial individual. Al respecto, se estima que 93 millones de niños de todo el mundo viven con discapacidades. Lo que busca este principio es modernizar y construir escuelas sin barreras físicas o impedimentos que puedan afectar la comunicación o información, así como garantizar recursos accesibles para todos y formar a los profesores para lograr cumplir con los objetivos universales de la educación (UNICEF, 2019).

De conformidad con el artículo 3º constitucional, toda persona tiene derecho a la educación. Es decir, toda persona, sin distinción de su género, edad, color de piel, preferencias sexuales, opiniones, estado civil, religión, etc. tiene derecho a la educación. La educación es un derecho social, y cómo tal, es un derecho subjetivo que puede ser exigido. De hecho, el principal sujeto que aparece como obligado en este artículo respecto a su garantía es el Estado. El gobierno en todos sus niveles tiene la obligación de impartir y garantizar la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. Cabe decir que, anteriormente, la educación inicial y la superior no eran obligatorias.

En cuanto a la inclusión, a partir de la reforma del presente año, el párrafo segundo del artículo 3º dispone que la educación que imparta el Estado debe ser inclusiva; mientras que ahora la segunda fracción del artículo establece en el inciso f), que el criterio que oriente a la educación también deberá ser inclusivo, y que por lo tanto debe basarse en la diversidad de capacidades, circunstancias y necesidades de todos los estudiantes, y con arreglo al principio de accesibilidad, se deben realizar ajustes razonables, implementar medidas específicas para eliminar las barreras del aprendizaje y la participación. Además, en el inciso g), se determina que este criterio también debe ser intercultural, promoviendo el respeto y reconocimiento de diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.

Ahora bien, la educación inclusiva no es una obligación exclusiva para el Estado. De acuerdo a la sexta fracción del mismo artículo, no obstante que los particulares puedan impartir la educación en todos sus tipos y modalidades, estos deberán apegarse a los mismos fines y criterios descritos en la fracción segunda ya antes mencionada; es decir, que la educación que impartan los particulares, necesariamente deberá basarse en la inclusión, la diversidad y la accesibilidad de todos sus alumnos, llevando a cabo acciones específicas para propiciar las condiciones correspondientes.

Por si fuera poco, la inclusión ahora también deberá considerarse en el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, al establecer que a este nuevo organismo le corresponde el sugerir elementos que contribuyan a la mejora de la educación inclusiva, esto con arreglo al inciso f) fracción novena del artículo en comento. En la misma fracción, se destaca que este organismo debe regir sus actividades con apego a varios principios, entre los que se encuentran los de diversidad e inclusión. En lo que respecta a la educación superior, la fracción décima del artículo 3º ordena que las autoridades federales y locales deberán establecer políticas para el fomento de la inclusión, permanencia y continuidad.

Es importante destacar, que para dar cumplimiento, con la fracción II, inciso f), del artículo en cita, el Ejecutivo Federal está obligado a definir una Estrategia Nacional de Inclusión Educativa, teniendo que establecer acciones y etapas para su cumplimiento progresivo. Además, se menciona, que la educación especial, en sus diversas modalidades, deberá impartirse situaciones excepcionales. Esta estrategia que debe crearse en un plano no mayor a 180 días contados a partir de la entrada en vigor de la reforma. Esto significa, que si la reforma entro en vigor en mayo, deberá crearse esta estrategia para el mes de noviembre.

Ahora bien, respecto a la reforma del artículo 73 fracción XXV constitucional, quedó intacta la tarea del poder legislativo de dictar leyes para distribuir la función educativa y las aportaciones económicas de forma unificada y coordinada entre la federación, entidades federativas y municipios. Fue más bien, durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, que se introdujo por primera vez, las palabras inclusión y diversidad en disposiciones que versaran sobre la materia educativa. Concretamente, el poder legislativo, en el dictado de estas leyes, debía de asegurar los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Además, dentro del mismo decreto de reforma de Peña Nieto, se había creado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que aunque ahora es eliminado, antes debía regir sus actividades con apego a los principios de inclusión y diversidad, cosa que no cambia, con el actual organismo que le reemplaza.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCUELA. ESTUDIO DE CAMPO

Ahora que hemos analizado esta obligación que tiene el Estado y los particulares de impartir una educación inclusiva como resultado de la reforma educativa, es el tiempo oportuno para examinar este principio en palabras de los mismos alumnos, quienes de forma indirecta compartieron un poco de su experiencia respecto a la inclusión o a la exclusión que ellos viven dentro de su escuela. En consecuencia, se llevó a cabo un estudio de campo, en la escuela secundaria Edumax Mexicali, Granjas Virreyes, a 40 estudiantes de 11 a 15 años de edad, entre ellos 18 hombres y 22 mujeres; cabe decir, que esta muestra representa el total de alumnos que cursan en esta secundaria.

Ahora bien, los cuestionarios eran de cinco preguntas cada uno. Estas preguntas se dividieron, previo a su ejecución, en tres categorías, esto con el fin de organizar la información obtenida. Las categorías son “concepto de educación inclusiva”, “realidad del alumno” y “valores del alumno”, y todas estas se encuentran definidas en el cuadro 1. Obsérvese, que la información que se busca obtener de cada pregunta se refleja en la definición de la categoría a la que corresponde.

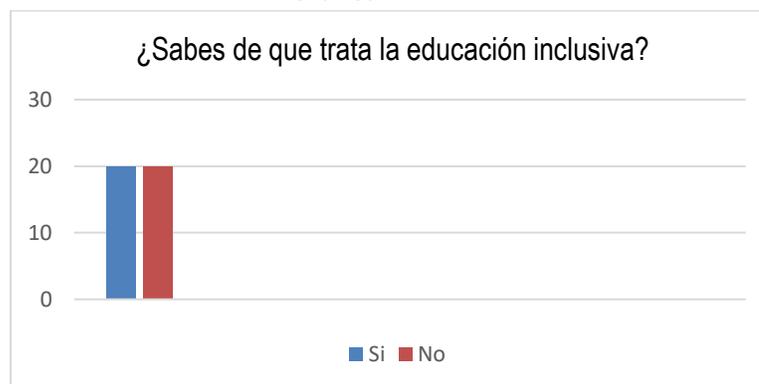
Cuadro 1

Categoría y definición	Preguntas
1.- Concepto de educación inclusiva: El alumno tiene un concepto de educación inclusiva.	1.1.- ¿Sabes de qué trata la educación inclusiva?
2.- Realidad del alumno: El alumno se puede identificar a sí mismo como persona inclusiva o por el contrario, como una persona excluyente. Por otra parte, el alumno ha experimentado la exclusión dentro de su escuela.	2.1.- ¿Tú te consideras una persona inclusiva? 2.2.- En la secundaria, ¿alguna vez te has sentido excluido dentro de la escuela? Si la respuesta es sí, ¿cuáles son las razones por las que te has sentido excluido?
3.- Valores del alumno: Se identifican valores de empatía, iniciativa, apoyo, etc. -valores que son fundamentales para la inclusión- por parte del alumno.	3.1.- ¿Qué sientes cuando una persona es excluida? 3.2.- ¿Crees que tú puedes cambiar a una persona que es excluyente con otra persona? Si la respuesta es sí, ¿qué harías para cambiar su actitud?

Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado

Como se puede apreciar en la gráfica 1, la mitad de los alumnos no tiene noción alguna sobre lo que es educación inclusiva. Como ya se ha explicado con anterioridad, es importante que el alumno conozca o tenga un concepto claro de educación inclusiva; esto en virtud de que, es un principio que debe estar presente en su formación, y que debe practicarse dentro de su escuela. Es de cierta manera incongruente, que al Estado y a los particulares se les exija impartir una educación inclusiva, y que los mismos alumnos, desconozcan un concepto tan elemental como lo es educación inclusiva.

Gráfica 1

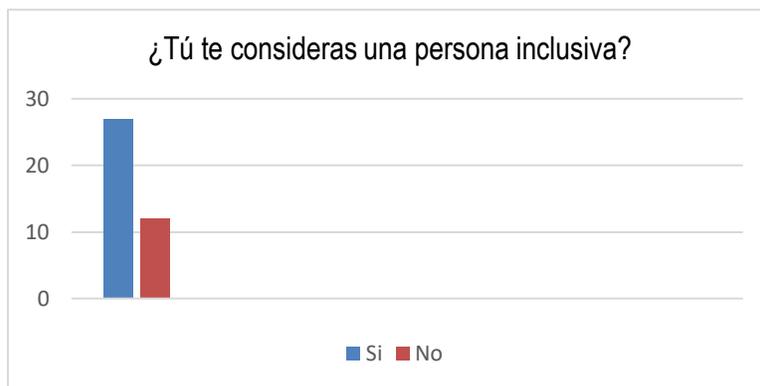


Fuente: Elaboración propia con base en resultados

Uno de los objetivos de la segunda categoría, era conocer si el alumno se podía identificar como una persona inclusiva o por el contrario, como una persona excluyente. En la gráfica 2, ha quedado ilustrado que 27 de los alumnos cuestionados se consideran personas inclusivas, mientras que 13 de ellos consideran que no lo son. Cabe aclarar, que en esta pregunta, los alumnos tenían la opción de responder “no sé”; esto es de relevancia, ya que la totalidad de alumnos se pudo identificar en uno de los dos supuestos, esto quiere decir, que el alumno tiene un concepto de inclusión y de exclusión. Si bien, en la primera pregunta la mitad de estos no sabía que era

educación inclusiva, en la segunda pregunta, todos saben o tienen una idea de lo que es la inclusión o la exclusión. Por otra parte, resulta intrigante la cantidad de alumnos que se consideran excluyentes, y es inevitable preguntarse, si estos alumnos se consideran excluyentes porque tal vez ya han llevado a cabo esta práctica por lo menos alguna vez en su vida.

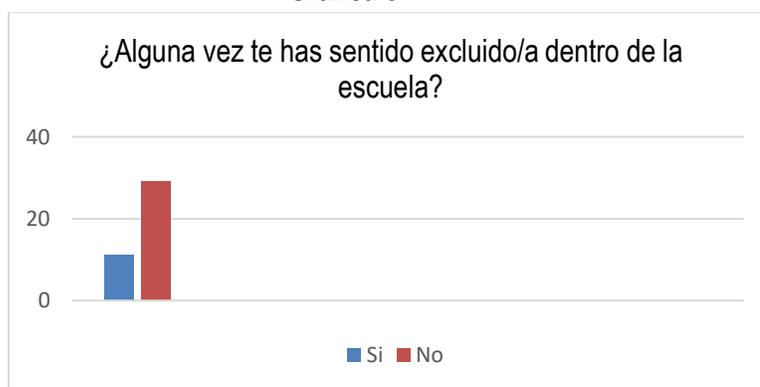
Gráfica 2



Fuente: Elaboración propia con base en resultados

Otro de los objetivos de la segunda categoría, era saber si el alumno había experimentado la exclusión dentro de su escuela. De acuerdo a los datos ilustrados en la gráfica 3, 29 alumnos manifestaron que dentro de su escuela no habían sentido exclusión por parte de compañeros o maestros; en su contrario 11 alumnos confesaron haber sufrido algún tipo de exclusión durante alguna ocasión. El principal objetivo de esta categoría, era conocer la realidad del alumno; verdaderamente, es importante que los alumnos sepan que la inclusión en la escuela no es un tema ajeno a su realidad.

Gráfica 3



Fuente: Elaboración propia con base en resultados

Otro aspecto que se consideró necesario para este estudio, fue demostrar que los alumnos son poseedores de valores que pueden ponerse al servicio de la inclusión dentro de la escuela. Por lo tanto, la última categoría busca la identificación de valores en el alumno tales como empatía, iniciativa, apoyo, etc. considerados como fundamentales para la inclusión. Puede corroborarse con la gráfica 4, que la mayoría de los alumnos siente

tristeza cuando una persona es excluida. De hecho, 38 de los alumnos coincidieron en respuestas como “mal” “pena” “tristeza” “coraje” que son algunos de los sentimientos que causa en ellos observar algún comportamiento excluyente dentro del área educativa, y donde solamente 2 de ellos se identificaron como indiferentes a tal situación.

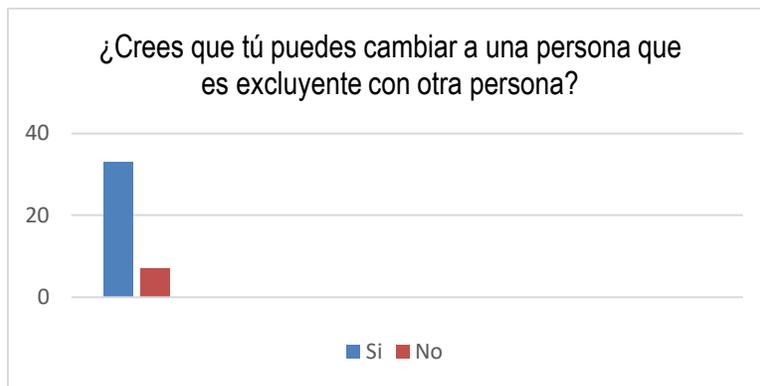
Gráfica 4



Fuente: Elaboración propia con base en resultados

Finalmente, se puede apreciar en la gráfica 5 la cantidad de alumnos que creen que pueden cambiar a una persona que está siendo excluyente con alguien más. Esta pregunta se encuentra dentro de la misma categoría que busca identificar valores como la empatía en el alumno. Pues bien, este fue un caso en donde la mayoría respondió que “Sí”; es decir, 33 de los alumnos contestaron que creen posible cambiar a una persona que está siendo excluyente con otra. Mientras tanto, la respuesta “No” o “Cada quien es como quiere ser” tuvo un resultado de 7 adolescentes. Hay que notar, que la mayoría de los alumnos reacciona de manera positiva a la inclusión, ya que la viven diariamente, y ven como injusticia el acto de excluir a algún compañero, por su forma de ser, pensar o actuar o por tener alguna discapacidad o capacidad distinta. La mayoría de ellos se identificaron como personas incluyentes y a su vez confiesan el interés por ayudar y lograr empatía con los demás estudiantes.

Gráfica 5



Fuente: Elaboración propia con base en resultados

CONCLUSIONES

1. Como consecuencia de la reforma educativa del presente año, el artículo 3º constitucional ahora incorpora la obligación del gobierno y de los particulares de garantizar el derecho a una educación inclusiva. El criterio que oriente a la educación impartida tanto en escuelas públicas como privadas debe apegarse a la inclusión, basándose en la diversidad y en las necesidades de los estudiantes para que todos puedan gozar del acceso, participación y permanencia en la educación. La inclusión es un tema presente en el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, así como en la facultad de dictar leyes educativas del poder legislativo. Además, se recuerda que el Estado debe definir próximamente la Estrategia de Inclusión Educativa que comprende acciones para cumplir con este principio educativo.
2. Aunque se ha estado trabajando e intentando integrar el término inclusión en la educación, todavía está muy lejos de ser tema informativo dentro de las escuelas. No es una tarea sencilla la de los docentes dentro del aula el trabajar de la mano de este principio, sin embargo no es una barrera, sino una oportunidad de mejora individual y grupal. Es necesario conocer y adoptar este término en las escuelas y recordar que el adolescente lo necesita conocer por sí mismo, ya que, aunque este lo vive de manera directa y diaria todavía no lo comprende en su totalidad, es ahí donde el personal que labora en la institución debe fungir como facilitador al mismo, teniendo ya una preparación sobre cómo se debe actuar. Cabe decir, que algunos de los adolescentes se identificaron como provocadores o barreras, o como incitadores de la exclusión. Esto no es culpa de ellos, ya que también se encontró que no saben cómo actuar, y es por eso la importancia de la figura docente como agente informativo y preparado.
3. La educación inclusiva es un tema de importancia a nivel mundial, que debe ser considerado importante, pues la educación es trabajo de todos al igual que la mejora de nuestro país, es fundamental para la convivencia social y permitiendo esta misma, también nos abre las puertas a un espacio con más valores humanos y civilizados. Viéndose desde un punto meramente pedagógico, se debe evitar la exclusión en su totalidad. Ahora teniendo el conocimiento que no solamente hablamos de algún tipo de discapacidad,

si no también comunicativo, distintos puntos de vista o personalidades, algunas de las bases necesarias serían el respeto, la tolerancia y apertura.

4. La adolescencia es una etapa donde la necesidad de sentirnos incluidos es clave para definirnos como personas valoradas e identificarnos como las mismas. Es una etapa necesaria para trabajar el término dentro de las aulas, pasillos y escuelas. El tener conocimiento de este mismo evitaría tanto exclusión, como discusiones, desacuerdos o la práctica del bullying, ya que esta práctica la mayoría de las veces se basa en molestar o incomodar a personas diferentes, hablando desde color de piel, problemas de lenguaje, diferentes formas de pensar, etc. Ahora vemos que un solo concepto puede beneficiar o en su contrario, afectar a una misma sociedad meramente por la desinformación o desaplicación. En nuestras responsabilidades entra el hacer conciencia y difusión a detalle del mismo.
5. Debemos enfocarnos en implementar la educación inclusiva, principalmente desde los conceptos y la teoría hasta comenzar a volverlo una práctica cotidiana, recordando que cada individuo tiene un valor propio y todos debemos tener las mismas oportunidades dentro de nuestras comunidades y áreas de desarrollo y garantizar que los recursos sean accesibles para todos. La estrategia es buena meramente desde su intención, pero la acción es necesaria para obtener resultado alguno; esto es, garantizar recursos accesibles para todos. Con esta investigación se hace hincapié en que es necesario actuar y abrir panoramas, se necesita mejor la educación desde la inclusión para lograr cambios significativos.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- . (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Diario Oficial de la Federación.
- Carrillo Mayorga, J. (2016). Metodología de la investigación jurídica. Editorial Flores (Ed.), México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill, Interamericana Editores s.a de c.v., (6ta Ed). México.
- Paredes Rangel, B. (2019). Inclusión y educación. En Instituto Belisario Domínguez, Senado de la república (Ed.), Los retos del nuevo gobierno en materia educativa. Cuaderno de investigación. (pp.17-23). Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Mensaje del secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, durante la presentación de resultados de la Consulta Nacional. México: Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-esteban-moctezuma-barragan-durante-la-presentacion-de-resultados-de-la-consulta-nacional-184400?idiom=es>
- United nations Children's funds. UNICEF (2019) Basic education and gender equality. Educación Inclusiva. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/education/bege_61717.html
- Villabella Armengol, C. M. (2015). Los métodos en la investigación jurídica: algunas precisiones. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3983/46.pdf>

EDUCACIÓN INTEGRAL: LA DIMENSIÓN RELIGIOSA; SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO BIO-PSICO-SOCIAL-ESPIRITUAL, Y ORIENTACIONES PARA LA EDUCACIÓN EN LA INFANCIA.

José David Urchaga Litago, Raquel Guevara Ingelmo y Fernando González Alonso

Universidad Pontificia de Salamanca (España)

Email respectivos: jdurchagali@upsa.es, rmguevarain@upsa.es y fgonzalezal@upsa.es

RESUMEN

En este trabajo se parte de la existencia del derecho a la educación integral en la infancia, en la que están incluidos las dimensiones espiritual y religiosa. El desarrollo religioso depende en gran medida de los diferentes contextos sociales, tales como los educativos y familiares. No todo contexto religioso es positivo para el desarrollo humano, y así se establece en los límites de la libertad de religión. Múltiples estudios demuestran que para las personas religiosas, la religiosidad es una dimensión fundamental en su desarrollo personal. Se presenta un resumen de los principales estudios que concluyen que en general la religiosidad influye positivamente en el desarrollo de las personas (por ejemplo, les hace más felices, más tolerantes, más resilientes, menos enfermedades, más positivos...). Por último, se dan pautas para una educación integral de la religiosidad durante la infancia y adolescencia, valorando el papel diferencial que tienen el desarrollo psicológico, el contexto familiar, el educativo, y el de los iguales. En este trabajo se defiende la importancia de la educación religiosa integral durante la educación obligatoria para los niños creyentes; y para todos los escolares, la enseñanza de las diferentes realidades religiosas.

Palabras Clave: educación religiosa, educación espiritual, educación integral

INTRODUCCIÓN

Se parte de que el derecho a la educación es un derecho fundamental y universal, y que ésta debe ser integral (implica todos los aspectos de la persona, como ser bio-psico-social-espiritual).

El derecho universal a la educación integral. En la convención de 1989 sobre los derechos del niño hay varios apartados que explícitamente hacen referencia al derecho a la educación y al de la libertad de religión (se pueden consultar en: UNICEF, 2006). De éstos destacamos los siguientes aspectos que tomamos como premisas: Todo niño tiene derecho a la educación (art. 21), una educación “encaminada a: desarrollar la personalidad, (...) valores...” (art29.1); unidos a éste, están el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (art. 14.1), el derecho a una educación en la que haya continuidad de su religiosidad (art. 20.3), y donde aprenda a

asimilar y respetar las diferencias religiosas (art. 29.3); así como el derecho a las prácticas religiosas (art. 30). También se reconoce la importancia del desarrollo espiritual y la obligación de los estados en promoverlo (art. 17, art 23.3, art. 27.1, art. 32.1).

Estos derechos, el derecho a una educación integral (que abarque todos los aspectos de la personalidad, incluyendo los valores) y el derecho a la religiosidad, nos lleva a defender que la religiosidad debe ser incluida como una dimensión relevante en la educación (lógicamente con el respeto para aquellos que tomen diferentes posturas ante la cuestión religiosa, incluso los no creyentes). Además, los Estados deben asegurar que el desarrollo personal, así como el religioso, debe estar encaminado en un respeto a las diferencias, teniendo como límites “las prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás” (art. 14.3). Esto obliga a los estados a supervisar las diferentes socializaciones religiosas, entre las que está el sistema educativo, ya que por no todas las orientaciones y desarrollos religiosos personales son por sí mismos éticos, ya que pueden desviarse y desarrollar posturas contrarias a los derechos humanos universales. Está demostrado que el tipo de educación religiosa y espiritual influye significativamente en el desarrollo de las personas, por lo que se debe prestar especial atención a la misma (Vargas y Moya, 2018).

En este punto, cabe decir que nuestra postura es de total conformidad con estos derechos, y esa es la razón por la que partimos de los mismos.

Influencia de la religiosidad en el desarrollo personal.

La pregunta que ahora cabe plantearse es si la religiosidad/espiritualidad influyen en el desarrollo de la persona; y si es así, ¿en qué medida lo hace de modo positivo o negativo? Dicho esto, habría que conocer si los factores culturales, sociales, interpersonales, educativos, familiares... influyen en dicho desarrollo, ya que entonces habría que dar pautas para influir positivamente en dicha dimensión.

Es objetivo de este trabajo dar respuestas a dichos interrogantes a partir de la revisión de múltiples estudios científicos.

A la cuestión de si la religiosidad influye en el desarrollo de la persona, hay que contestar que así lo es en la medida en que las personas consideran importante la religiosidad en sus vidas, siendo ésta una primera variable relevante (la apropiación de la religiosidad, la importancia tiene la religiosidad para uno; en términos de Allport - 1950, 1967- sería la religiosidad intrínseca). Los actuales modelos de personalidad, incluyen la religiosidad y la espiritualidad¹ como dimensiones claves en las formas de afrontar la vida, y por lo tanto pueden ser importantes

¹ En otro trabajo anterior hemos expuesto las diferencias entre religiosidad y espiritualidad (Urchaga, Morán y Finez, 2019). De una forma resumida, la religiosidad está inserta dentro una tradición religiosa, e implica un grupo religioso, con sus normas, dogmas, tradiciones... relacionadas con lo sagrado, por lo que tiene un componente “cultural” y opcional, mientras que lo espiritual es universal, ya que incluye cuestiones como el

rasgos personales (Martínez Martí, 2006; Seligman, 2011). Hay claros ejemplos positivos de lo que aquí se está diciendo: Madre Teresa de Calcuta, Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela..., pero también ejemplos negativos, como son los fanáticos religiosos, terroristas religiosos o líderes de sectas religiosas destructivas. Así pues, la religiosidad influye significativamente en las personas religiosas, y esta influencia puede derivar tanto en desarrollos positivos como en negativos. Una buena sistematización de gran parte de estos estudios se puede consultar en la obra específica publicada por la Asociación Americana de Psicología (APA) que está coordinada por Pargament (2013).

Son múltiples los estudios de revisión que demuestran la influencia positiva de la religiosidad en el desarrollo *bio-psico-social-espiritual* del ser humano. Así, Koenig, McCullough y Larson (2001) encontraron que casi en el 90% de los 12000 estudios revisados, las personas religiosas gozan de mejor salud. Sin ánimo de ser exhaustivos, los datos demuestran que las personas religiosas tienen a nivel *biológico* menos tasas de mortalidad y morbilidad, menos enfermedades físicas, menor hipertensión, menor riesgo de ciertos tipos de cáncer, mejor funcionamiento inmunológico, mayor esperanza de vida; a un nivel *psicológico*, presentan menos tasas de suicidio, alcoholismo, mayor capacidad para afrontar la muerte y el cáncer, poseen más sentido vital, una autoestima más elevada, más satisfacción con la vida, afrontan mejor los retos de la vejez, así como diferentes dificultades vitales; a nivel *interpersonal-social*, perdonan más, son más agradecidos, son más amables, generosos, reciben más apoyo social, y muestran mayor satisfacción marital, mostrando menores tasas de divorcio (Armas y López-Castedo, 2018; Koenig, McCullough y Larson; Naewbood, Sorajjakool, y Triamchaisri, 2012; Pargament, 1997 y 2013; Pérez, Sandino, y Gómez, 2015; Salgado, 2014; Pérez, Sandino, y Gómez, 2015; Urchaga, Morán y Finez, 2019; Valiente, 2014).

Por lo tanto demostrada la influencia de la religiosidad en el desarrollo personal, tiene sentido estudiar qué importancia tiene la etapa de la infancia en el desarrollo religioso, qué características presenta y conocer los factores más influyentes. Son numerosos los estudios que dan respuesta a dichas preguntas, de forma especial los llevados a cabo en la Universidad Católica de Lovaina por el profesor Vergote (Vergote y Tamayo, 1980), en la Universidad de Helsinki por Tamminen (1991), y en la Universidad Pontificia de Salamanca por Vázquez (1983, Urchaga, 2005). A partir de estos estudios y otros², vamos a resumir las principales características de la religiosidad durante la infancia y la adolescencia, y propondremos pautas educativas para el contexto católico/cristiano.

sentido de vida, la conexión con el mundo interior y exterior (si soy parte de un todo o no), los valores, búsqueda de autotranscendencia, etc...que se pueden presentar sin referencia a lo sagrado, y sin un contexto institucional. La religiosidad incluye la espiritualidad.

² Destacamos algunos otros estudios clásicos: Argyle (2000), Benjamins (2004), Brusselmans (1980), Bucher y Reich (1991), Fowler (1981), Francis (1979), Francis y Astley (2003), Goldman (1964), Lee y Early (2000), Oser y Gmünder (1992), Pargament (2001), Rizzuto (1991), Strommen (1971), Vitz (1991).

La religiosidad en el niño

De los estudios anteriormente citados, se puede afirmar que la religiosidad durante la infancia (aproximadamente hasta los 12 años de edad) tiene características propias. La principal es que durante esta etapa lo religioso encaja muy bien en su desarrollo psicológico (esto se debe al pensamiento pre-operatorio y concreto, así como a la importancia de lo afectivo-relacional). Eso se nota en que, por ejemplo, las clases de religión están muy bien valoradas y de forma muy especial en Educación Infantil y en los primeros años de la Primaria (esto cambiará en la Secundaria y Bachillerato). Por eso, le gustan muchas de las lecturas de la Biblia.

Durante este periodo el niño tiene una “concepción mágica” de Dios: cree que es como un “mago” que lo ve todo, todopoderoso, y que es bueno. Además lo visualiza con características “humanas”: grande, con barbas, vive en las nubes, etc. reflejo de las imágenes que le han mostrado. Esta concepción cambiará en la adolescencia a un Dios más cercano, amigo, confesor, para pasar posteriormente a una idea más espiritual (luz, energía, presencia, misterio). El niño, tiene una visión “infantil” de Dios, y no puede ser de otra manera, ya que es un niño. Durante este periodo, pone en Dios características que tienen que ver con sus personas más cercanas (principalmente la de los padres, pero también otras figuras como abuelos, catequistas, maestros, etc.): amor, cariño, respeto, normas, cuidado. También puede ocurrir que si existe una mala relación con las figuras parentales esto se transmita en la relación con Dios, y entonces se vea a Dios como castigador, malo, y se desconfíe de él, incluso no se crea en él (Rizzuto, 1991).

Los estudios demuestran que para creer en un Dios Amor y Padre (que tiene normas y límites, que nos dice que hay que diferenciar el bien del mal, que no todo vale, que no todo da igual, el Dios de los Mandamientos), el niño durante los primeros años de su vida (especialmente antes de los 5 años) ha tenido que vivir el **amor**, ha tenido que vivir y sentir que ha sido amado incondicionalmente, sólo así se podrá asentar la base afectiva para tener una relación con un Dios Amor. Quisiéramos anotar, que esta vivencia de amor, el sentirse amado, no afecta sólo a la religiosidad, sino a todas las facetas de su vida: a su autoestima, y a creer que otras personas le puedan amar. Si el niño no ha sido amado tenderá a rechazar, a no creer en la existencia de un Dios Amor (esto se observa claramente en niños con infancias muy problemáticas) (Tamminen, 1991; Vergote y Tamayo, 1980; Vitz, 1991)

Por otro lado, no es suficiente el ser amado, también el niño debe vivir que hay normas sociales, que no todo está bien, que obrar mal tiene consecuencias, es decir se debe educar en los límites, en las obligaciones, no sólo en los derechos. **Las normas** se transmiten fácilmente si se las transmite, de palabra y con el ejemplo, aquella persona que le respeta y ama. Las normas sin cariño son imposiciones que no son asumidas sino temidas (detrás de este tipo de relación puede nacer la Idea de un Dios castigador, que atemoriza). En este punto es importante resaltar que dar cariño no es incompatible con poner límites, es más, quien mejor transmite límites son aquellas personas que nos quieren. Amor sin límites es la base de una persona que cree que tiene derecho a todo, que es

sobreprotegida, y por lo tanto no será autónoma de adulta, no sabrá relacionarse con los demás, ya que no aceptará las normas de los demás y tenderá a hacer lo que le parezca, será además una persona que no practique el esfuerzo. Es la base de un Creyente que asume que hay mandamientos, que hay que trabajar y esforzarse por mejorar el mundo en el que vivimos y compartimos.

Por último me gustaría resaltar un tercer aspecto que se ha constatado como uno de los más determinantes en la transmisión de la religiosidad: **el ejemplo**, el que el niño vea y sepa que sus padres practican la religiosidad. Está demostrado que el saber que ambos padres (madre y padre) realizan alguna de estas prácticas religiosas (rezar en alguna ocasión, asistir a misa varias veces al año, comulgar alguna vez) hará que ese niño cuando sea joven sea muy improbable que sea increyente: las personas creemos en aquello que creen las personas a las que queremos y respetamos. Si durante la infancia no ves practicar a tus padres queridos, aprendes que para ellos no es importante la religiosidad. En este punto nos gustaría resaltar que la clave no está tanto en la práctica del niño, sino en la de sus progenitores. En ese sentido es importante apoyar todas las iniciativas de catequesis familiar, y de grupos donde las familias practiquen juntos, especialmente cuando son niños. El niño cuando asista a los oficios religiosos lo debe hacer no por obligación, sino en libertad, y debe estar emocionalmente a gusto, contento.

La religiosidad en la preadolescencia y en la adolescencia

La preadolescencia (12-14 años) es sin lugar a dudas, la etapa donde más cambios se dan en la religiosidad, sin embargo este periodo es poco atendido. Esto es debido a que los cambios psicológicos no se suelen manifestar hasta la adolescencia, pero ha sido durante la preadolescencia cuando el hijo ha dejado de ser niño, y ha ido revisando casi en silencio su religiosidad. En esta edad hay grandes cambios psicológicos que vienen derivados de cambios biológicos, que afectan al desarrollo cerebral y corporal. Lo corporal es lo más visible, de un cuerpo de niño a uno de adulto, pero también se dan grandes cambios cerebrales que le permiten a ese preadolescente razonar de otra forma, especialmente de una forma más lógica y abstracta (por eso, ahora puede comprender leyes de la física, realizar problemas abstractos). Así, en el inicio de este periodo tenemos un niño que tiene una religiosidad infantil caracterizada por una visión de Dios como un “mago”, donde los relatos bíblicos son aceptados e interpretados literalmente. Se comienza a **dudar sistemáticamente y de forma lógica** de muchas de las ideas religiosas, por ejemplo: “¿cómo es posible que si Dios es bueno haya permitido que mi padre falleciera?”. Se duda, de este modo de la intervención de Dios en el mundo, y por extensión de casi todas las ideas religiosas, que lógicamente estaban en gran medida equivocadas por ser infantiles. Durante la preadolescencia se va a revisar dicha religiosidad, pero lo hará casi “en soledad”, y es que en este periodo no se atienden casi a sus dudas, ya que casi no se le pregunta (Oser, 1992; Tamminen, 1991).

Con la llegada de *adolescencia* (14-17 años), la religiosidad del preadolescente “florece”, “emerge”; y su posicionamiento frente a Dios ya casi no se va a modificar a lo largo de la vida. Si durante la infancia casi todos los niños eran religiosos, en la adolescencia ya se muestran posiciones vitales: creyente, agnosticismo (no sé si Dios existe), pasotismo (me da igual si existe o no), ateísmo (Dios no existe). Este cambio en un periodo de 2-3 años no se debe atribuir a las personas responsables de su formación religiosa (catequistas o profesorado de religión), ya que se ha observado en diferentes culturas y con muy variados profesores y catequistas. Esto no quiere decir que no influyan, pero el gran factor de su posicionamiento religioso (más o menos creyente) tiene que ver sobre todo cómo se ha vivido la religiosidad en su ambiente familiar durante la infancia, y especialmente si sus padres eran practicantes. Se ha demostrado que la asistencia o no a un centro religioso educativo no influye casi en la mayor o menor religiosidad de sus alumnos, ya que hay casi la misma proporción de adolescentes creyentes y no creyentes en ambos tipos de centros. Esto es debido, tal y como se ha dicho anteriormente, y aquí los subrayamos de nuevo, que el factor clave es la religiosidad familiar. El adolescente creyente viene en gran medida de familias creyentes, practicantes y donde hay una buena relación familiar. El agnosticismo suele estar asociado a un ambiente familiar no religioso, y el ateo a un ambiente familiar ateo, o también ambientes familiares muy problemáticos donde haya sido muy complicado vivir el amor. Hoy por hoy no tenemos explicación a ciencia cierta de porqué la religiosidad está más presente en las mujeres que en los varones, pero es un hecho que es así (Garzón y Barahona, 2018; Urchaga, 2007).

Durante la adolescencia, la relación con el más allá cambia, pasa a ser un Dios más personal, más amigo, confidente, que se siente cerca, que me comprende y que me escucha, donde Jesús toma gran protagonismo, y es modelo de vida. Pasa a ser una relación casi de amistad, mientras que en la infancia era de un Dios lejano, como un “superhéroe”. En este periodo las creencias religiosas sufren un “gran terremoto” y casi no se sostienen por ser “infantiles”; y el adolescente creyente en vez de entrar en una revisión teórica y teológica de las mismas, las simplifica en un “Creo en Dios Jesús Amigo” muy relacionado con la práctica y la Iglesia. En esta etapa son muy importantes el grupo de amigos, de compañeros de catequesis, con los que si se establece una relación positiva será el mejor apoyo durante esta etapa. El adolescente vivirá la religiosidad en gran medida si encuentra un **grupo de iguales** con el que compartir dicha fe. En este periodo es más importante lo relacional, lo emocional que lo teórico, por lo que los contenidos teológicos-dogmáticos les “entra por un oído y les sale por el otro”. De este periodo, afirman que les marca más un retiro, una convivencia o encuentro similar con un grupo de amigos, que todas las charlas-catequesis recibidas. Así, las clases de religión que en primaria estaban muy bien valoradas, ahora no lo son tanto (Urchaga, 2005).

Será en el periodo de *juventud y de adultez*, con la personalidad más asentada y con ella el sentido de vida, cuando ya de forma individual, las personas demanden una mayor estudio de lo teológico, y es por eso por lo que ya de mayores se apuntan a cursos de profundización en la fe, ya que necesitan profundizar y comprender más a

Dios. Será de mayores cuando ese Dios infantil vaya pasando a un Dios más espiritual, donde uno asume la pequeñez y que por lo tanto nos es imposible abarcarlo, pero del que se tiene seguridad de su existencia, presencia y compañía, y en el que uno se pone en sus manos (Fowler, 1981).

CONCLUSIÓN

La educación debe ser integral, y por lo tanto tiene que tener en cuenta la dimensión religiosa y la espiritual. Ésta, a su vez debe ser también integral, por lo que debe incluir los diferentes aspectos de la religiosidad (las prácticas, lo afectivo, cognitivo y lo interpersonal), por lo que una educación religiosa solo cognitiva será insuficiente. La religiosidad tiene una gran poder transformador de la persona, y la educación debe jugar un papel muy importante para que sea para bien, como en general así se ha demostrado, ya que mejora aspectos biológicos, de salud, psicológicos, de bienestar, así como los interpersonales-sociales.

Referencias

- Allport, G.W. (1950). *The individual and his religion: a psychological interpretation*. New York: Macmillan.
- Allport, G.W. y Roos, J.M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-443
- Argyle, M. (2000). *Psychology and Religion: An introduction*. London: Routledge
- Armas, M., y López-Castedo, A. (2018). El sentido de la vida: factor protector de ansiedad y depresión. *Cauriensia*, 13, 57-72.
- Benjamins, M.R. (2004). Religion and functional health among the elderly. Is there a relationship and is it constant? *Journal of Aging and Health*, 16, 355-374
- Brusselmans, C. (Coord.) (1980). *Toward moral and religious maturity. The first international conference on moral and religious development*. Atlanta: Silver Burdett Company.
- Bucher, A.A. y Reich, K.H. (1991). Annotated bibliography on religious development. *New Directions for Child Development*, 52, 107-120.
- Fowler, J. (1981). *Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning*. New York: Harper and Row.
- Francis, L.J. (1979). Research and the development of religious thinking. *Educational Studies, (Oxford)* 5, 109-115.
- Francis, L.J. y Astley, J. (2003) (eds.). *Children, Churches and Christian Learning: A Practical Resource*. London: Society for Promoting Christian Knowledge.

- Garzón, A., y Barahona, N. (2018). Diferencias personales en el perdón en universitarios españoles en función del sexo. *Cauriensia*, 13, 175-192.
- Goldman, R.G. (1964). *Religious thinking from childhood and adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Koenig, H. G., McCullough, M. E., yLarson, D. B. (2001). *Handbook of religion and health*. New York: Oxford University Press.
- Lee, C. y Early, A. (2000). Religiosity and family values: correlats of God-image in a protestant sample. *Journal of Psychology and Theology*, 28, 229-239.
- Martínez Martí, M. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*, 17(3), 245-258.
- McCullough, M., Kimeldorf, M., yCohen, A. (2008). An adaptation for altruism? The social causes, social effects, and social evolution of gratitude. *Current Direccctions in Psychology Science*, 17, 281-285.
- Naewbood, S., Sorajjakool, S., y Triamchaisri, S. (2012). The Role of Religion in Relation to Blood Pressure Control Among a Southern California Thai Population with Hypertension. *Journal of Religionand Health*, 51(2), 187-197.
- Oser, F. y Gmünder, P. (1992). *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung Ein strukturgenetischer Ansatz*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn. [Hay traducción al español: (1998) *El hombre. Estadios de su desarrollo religioso*. Barcelona: Ariel].
- Pargament, K.I. (2001). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. Guilford Press.
- Pargament, K. (1997). *The psychology of religion and the coping: theory, research, practice*. New York: Guildford Press.
- Pargament, K. I. (Ed.). (2013). *APA Handbook of Psychology, Religion and Spirituality*. Washington: American Psychological Association.
- Pérez, A., Sandino, C., yGómez, V. (2015). Relación entre depresión y práctica religiosa: un estudio exploratorio. *Suma psicológica*, 12(1), 77-86.
- Rizzuto, A. M. (1991). Religious development: a psychoanalytic point of view. *New directions for child development*, 52, 47-60.
- Salgado, A. C. (2014). Revisión de estudios empíricos sobre el impacto de la religion, religiosidad y espiritualidad como factores protectores. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 121-159.
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Strommen, M. (1971). *Research on Religious Development*. New York: Hawthorne.
- Tamminen, K. (1991). *Religious development in childhood and youth. An empirical study*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

- Tsang, J., Schulwitz, A., y Carlisle, R. (2012). An experimental test of the relationship between religion and gratitude. *Psychology of Religion and Spirituality*, 4, 40-55.
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF. Disponible en <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Urchaga, J. D. (2005). *Evolución de la idea de Dios entre los 8 y los 18 años: propuesta de un marco teórico general, revisión bibliográfica y estudio según sexo (tesis doctoral)*. Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- Urchaga, J. D. (2007). Juventud y Religión. Aportaciones desde la psicología. En: *Nuevos valores, nueva juventud, Colección Xirimiri de Pastoral, nº 33*. Desclée De Brouwer: Bilbao.
- Urchaga, J. D., Morán, C., y Finez, M. J. (2019). La religiosidad como fortaleza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 309-316.
- Valiente, C. (2014). Cerebro, salud y espiritualidad: evidencias psicobiológicas para el diálogo. En C. Valiente (Ed.), *13 académicos ante el diálogo ciencia-fe* (págs. 261-290). Madrid: Síntesis.
- Vargas Herrera, F. y Moya, L. (2018). La espiritualidad como fortaleza humana y su relación con la construcción de sentido vital. Algunas notas específicas para el campo educativo. *Cauriensia*, 13, 277-299.
- Vázquez, A. (1983a). Psicología religiosa. En G. Pastor (coor.) *Temas de psicología*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Vergote, A. y Tamayo, A. (1980) (coor.) *The parental figures and the representation of god. A cross-cultural study*. The Hague: Mouton.
- Vitz, P.C. (1999). *Faith of the fatherless: the psychology of atheism*. Dallas, Texas: Spence.

DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS

Sadid Pérez Vázquez

Docente investigador, Universidad Veracruzana Intercultural Sede selvas, Huazuntlán, Municipio de Mecayapan, Veracruz,
Responsable de la Orientación en Derechos;
Email: sadperez@uv.mx, sadidp@gmail.com

RESUMEN

Los derechos son fundamentales porque están reconocidos constitucionalmente para todas las personas que se encuentran dentro del territorio nacional, por lo que son necesarios para poder desarrollar cualquier plan de vida de manera digna. Siguiendo a Ernesto Garzón Valdez (2011), por lo que es imposible vivir como ser humano sin derecho. (Orozco & Silva, 2002, p. 9). Por lo que en el presente trabajo muestra que el derecho a la educación dentro de los contextos comunitarios están alejados de esa realidad del que se está viviendo en estos tiempos actuales, donde se requiere atender temas emergentes como son las violaciones de los derechos humanos, el de atender lo que el Estado le ha quitado a las comunidades de tener una educación integradora y trayendo con ello el dialogo de saber.

Palabras clave

Antropología jurídica – educativa, Derechos humanos, dialogo de saber, emic – etic.

INTRODUCCIÓN

En el presente escrito se da a conocer y dar cuenta en el estado que guarda la educación en los contextos comunitarios, desde el binomio jurídico – educativo, como la fórmula perfecta de hacer valer el derecho a la educación del que las comunidades han estado olvidado y que el mismo Estado lo ha marginado.

Desde la lógica del derecho educativo como un derecho humano del que tiene cada sujeto de ser instruido tal como lo menciona el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), en el numeral 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria, la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Unidos por los Derechos Humanos; 2018, p. 6).

Por lo que es necesario tener que hacer el análisis conceptual desde la praxis docente como es la antropología jurídica, pluralismo jurídico, derechos humanos, como la enseñanza desde adentro hacia afuera (EMIC – ETIC) siendo importante estos términos para poder entender la falta de esa educación del que muchos años se ha venido violentando y faltando solventar por el mismo Estado.

METODOLOGÍA

El siguiente escrito se desprende del cuarto informe, que corresponde al periodo febrero – junio 2019, derivado del proyecto de investigación, el cual se realizó en el municipio de Soteapan, Veracruz, titulado “Pensamiento innovador, en la enseñanza del derecho desde el enfoque del pluralismo jurídico para la formación de nuevos perfiles”, siendo respaldada por la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Sede Las Selvas.

Por lo que se considera que es de corte cualitativo, siendo un método científico empleado en diferentes disciplinas especialmente en las ciencias sociales, como la antropología o la sociología, por lo que en esta se apoyara también de la metodología Investigación Acción Participativa la cual presento a continuación recurriendo a fuentes bibliográficas que me permitieron conocer sus principales características y objetivos. Para comprender mejor el enfoque de la IAP (la Investigación Acción Participativa) debemos tener en cuenta su definición y las características que presenta, así como también tomar en cuenta lo que nos mencionan J. Alguacil, la Investigación Acción Participativa:

Es un proceso-método de investigación que intenta, por un lado, superar la cultura del «exigir» y desarrollar una cultura del «construir conjuntamente», y por otro, romper la clásica distancia entre investigadores-investigados, de tal modo que el sujeto-objeto de estudio interviene en el diseño, en el diagnóstico, en la formulación de propuestas y en la evaluación de la investigación. Los investigadores se investigan a sí mismos en un proceso de reflexión y auto aprendizaje de técnicas y métodos «ad hoc» con el objetivo de redescubrir sus condiciones de partida y las potencialidades para superarlas. Así, el sujeto-objeto de investigación se encuentra en estrecha relación con los procesos que el mismo produce y que reinterpreta de forma recurrente y en espiral (Alguacil, 2006).

Por lo que se apoyará con las técnicas tales como las entrevistas semiestructuradas, entrevistas grupales y talleres, siendo de esta manera trabajar desde la perspectiva intercultural y el dialogo de saberes, tanto con impartidores de justicia comunitarias, del Estado, sociedades civiles que se dedique la defensa del derecho.

Para demostrar y apoyar la praxis, se discuten algunos conceptos que sirven como sustento a lo abordado, entonces desde el punto de la **Antropología jurídica – educativa**; nos hace mención Guillermo de la Peña donde considera que la antropología jurídica a la que define como la búsqueda de los fundamentos históricos y epistemológicos del dominio de la ley. (Meraz, 2005:187). Porque es precisamente desde la mirada del binomio jurídico – educativo, dónde a pesar de que está establecida ya en nuestra carta Magna en su artículo 3º constitucional, no se le da cumplimiento a tal disposición; por lo que mismo Luis Villoro, Magdalena Gómez afirman que la naturaleza de los derechos que reclaman los pueblos indígenas es colectiva como lo es su titularidad. La autora recuerda a grandes rasgos la trayectoria histórica de la exclusión jurídica de los pueblos indígenas y aborda algunos problemas de definición conceptual de derecho indígena. Por último, la autora toca el tema del derecho indígena reflejado en el derecho internacional, en específico el convenio 169 de la OIT.

Por otra parte a pesar que en el artículo 2º en el apartado A y su fracción II, menciona que los sujetos de contextos comunitarios están en su derecho de aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes. (CPEUM; 2018, p. 8).

Desde esta perspectiva puede decirse que los indígenas tienen el derecho de ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de la lengua y cultura en la jurisdicción del Estado, sigue habiendo

injusticias puesto que es escaso o nula la preparación de intérpretes y traductores que en un momento dado participan en estos procesos. En este sentido, las universidades del país únicamente ofrecen licenciaturas o posgrados en el campo de la traducción, interpretación y enseñanzas de lenguas extranjeras, y ha quedado en un vacío en las lenguas nacionales.

Por lo que en este sentido aun el Estado le queda debiendo ese derecho humano; sobre todo del que se le pueda también educar en sus lenguas, en sus contextos, por lo que el derecho educativo no queda claro en esos contextos abandonados, en esas comunidades que siguen abandonadas, en la falta de la enseñanza por igual, en las mismas condiciones del que se tiene en las escuelas ubicadas en las ciudades, porque tan es así que también escuelas urbanas se encuentran al igual que las rurales y no se digan las bilingües, esos hablando de educación básica.

Aunque la educación indígena ha sido el área de interés primordial de la antropología educativa en México, no se puede desconocer el interés de algunos antropólogos por la educación popular, limitado en gran parte a la educación de los sectores populares de la sociedad para la democracia (Alonso, 1986).

Pero si hablamos de la educación en nivel superior; se tiene que tampoco se le enseña al alumnado de estudiantes de derecho del cómo manejar el pluralismo jurídico en los contextos comunitarios por lo que la autodesvaloración de saberes y la persistencia de las relaciones de dominación asimétricas entre el Estado, la sociedad nacional y los pueblos indígenas, obligan a valorar los sistemas normativos que rigen las relaciones intracomunitarias y permiten resolver conflictos sociales de las comunidades; pero también es cierto dichos sistemas han perdido vigencia, y es muy importante conocer ahora la jurisdiccionalidad de las autoridades y sistemas tradicionales, definiendo las competencias de cada instancia para resolver los conflictos en el ámbito comunitario, y precisando que asuntos atienden y cuales deben de canalizar a instancia externas del poder judicial o ejecutivo.

Por lo anterior es de hacerse saber que en base a esas desventajas en el derecho educativo no se tienen las mismas condiciones de tener autoridades comunitarias del que puedan tener una instrucción escolar, por lo que la mayoría de la sierra de Santa Marta en específico el municipio de Soteapan, sus agentes municipales, quienes son los encargados de representar o coadyuvar la función del fiscal, en asuntos penales cometido en la comunidad, se tiene que las mayoría tienen instrucción escolar nivel primaria incompleta.

Por lo que si se tuvieran autoridades comunitarias instruidas se tendrían ciudadanía mejor orientadas en los conflictos sufridos hacia sus personas y con esto se estarían evitando también que acudan a la representación del Estado, teniendo están distantes de sus mismas comunidades y de la demora del que se tiene en resolver sus asuntos, por lo que el derecho consuetudinario tiene su trabajo que hacer en estos tipos de situaciones comunitarias.

Derechos humanos, están vivos. Son dinámicas sociales que abren espacios para la lucha por la dignidad humana. Están en movimiento, nunca fijos ni congelados. Los derechos humanos se construyen día a día, no son conquistas jurídicas, sino una acción de apropiación permanente” (Mantilla, 2006; p.1). Por lo que entonces no hay que descartar la acción del que toma la asamblea general de las naciones unidas donde decidió que el día 09 de agosto se celebre el día internacional de los pueblos indígenas. Nada que celebrar para nuestros hermanos indígenas, en la actualidad, ante los reclamos del que existe para este grupo de personas donde se hay injusticia, imparcialidad, racismo, desigualdad, humillación, marginación, desempleo; donde aún se encuentran dolidos de impotencia ante todas estas atrocidades que han parecido y es lacerante ver esas humillaciones que están

pasando en la actualidad. Existe una deuda con ellos de tanto sufrimiento con muchas carencias y limitaciones para progresar y salir adelante. Hacer valer sus derechos como lo marca en los preceptos de la declaración de las naciones unidas. Sobre los derechos de los pueblos indígenas. De igual manera como lo marca la ley de derechos y culturas indígenas para el estado libre y soberano de Veracruz de Ignacio de la llave.

Por otra parte también se tiene en la misma la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Título Primero Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías nos menciona (reforma al art. 1ero, 2001).

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. (CPEUM; 2017; p. 8)

No se logra garantizar estos conceptos, manejados en dichos instrumentos nacionales: toda la población mexicana deben gozar de todos los derechos humanos, hasta que el mismo Estado no implemente mecanismo realmente eficiente para tutelar dichos derechos se acabaran las violaciones de la misma.

Nuestros hermanos indígenas, se le debe garantizar el poder de sus derechos. Cabe mencionar que el poder se ejerce para velar sus derechos y valor democrático, entonces desde esta lógica tomando la opinión de Segreste que los derechos humanos es inherente a la naturaleza humana, sin los cuales no se puede vivir como ser humano. En su aspecto positivo, es decir, por estar plasmados legalmente, son los que reconoce la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los que recogen en pactos, convenios y tratados internacionales suscritos y ratificados por el Gobierno mexicano” (Segreste, 2003; p.17).

En otros documentos oficiales del que se ha estado trabajando también el termino de derechos humanos los consideran como [...] son todo lo que necesitamos las personas, colectivos, comunidades y pueblos para vivir y desarrollarnos plenamente, como la alimentación, el vestido, la vivienda, la salud, el trabajo, nuestra tierra, a que el gobierno no nos haga daño, entre muchos otros” (IFE, 2005; p. 24).

Dialogo de saber en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), se realizan trabajos de manera directa con actores sociales donde pone en práctica los conocimientos de los actores sociales con los que se interactúan, lo cual su sabiduría y enseñanza en algunos de los casos se traen a las aulas y con ellos poder compartir y con ello establecer ese dialogo de saber, por otra parte la **emic – etic**; el usos de la lengua también juega un papel importante en el dialogo de saber puesto que con ello los actores se sienten más cómodo al poder aportar su sabiduría y por otra parte se hace ese valoración de sus derechos lingüísticos, de esa manera también se puede entender el conocimiento del que desde afuera como ve al de adentro, son miradas totalmente diferente que al final se pueda complementar.

RESULTADOS

Teniendo en cuenta con la deuda del que se le tiene a los contextos comunitarios, marginados y considerados como indígenas, con el derecho a la educación y sobre todo con mirada jurídica para su defensa – representación, se ha elegido trabajar con autoridades comunitarias en este caso con los agentes municipales, tomando en cuenta el siguiente orden:

Primeramente se trabajó con la exposición de sus funciones que tienen como agentes municipales y que están enmarcados en la Ley, a la letra dice:

Artículo 62. Los Agentes y Subagentes Municipales cuidarán la observancia de las leyes y reglamentos aplicables en el lugar de su residencia, y tomarán las medidas que se requieran para mantener la tranquilidad y seguridad de los habitantes de las congregaciones y rancherías, según el caso³.

Considerando la Ley Orgánica del Municipio Libre de Veracruz, los agentes también son representantes de la comunidad, encargados de velar que se cumplan ciertas conductas pertinentes para el orden público, es decir, cuando se comete un acto considerado como delito, el agente se encarga de tomar medidas para solucionar tal acto. Son mediadores de conflictos, que en su caso obedece al artículo 135⁴; pero su actuar va a la par con el ayuntamiento, pues rinden informes al municipio y así también a la fiscalía municipal. La manera en la que un conflicto se determina en la región popoluca es por su naturaleza, por otra parte, si el problema es causado por algún tipo de frustración o impulso humano irreprimible, la conducta apropiada es analizar el entorno del problema y aplicar el sistema normativo jurídico o usos costumbres de acuerdo al tipo de delito de la cual se le acusa, por lo que Stavenhagen hace referencia a:

La costumbre no es, desde luego, fortuita. Por una parte, la ciencia jurídica acepta que la costumbre es una fuente del derecho. Por otra parte, lo que caracteriza al derecho consuetudinario es precisamente que se trata de un conjunto de costumbres reconocidas y compartidas por una colectividad (comunidad, pueblo, tribu, grupo étnico o religioso, etcétera)...” (Stavenhagen, 1990, p. 29).

Por lo que la **antropología jurídica – educativa**, donde este último concepto viene a reforzar la educación desde un aspecto legal, donde a veces las mismas leyes se encuentran en conflicto en resolverlos del que se suscita en la comunidad, por lo que tiene que acudir a la costumbre, para resolverlo de manera pronta, ágil y expeditas y así poder hacer valer sus propios derechos por lo que Iturralde menciona que:

Los indígenas recurren a sus costumbres jurídicas, -a su derecho consuetudinario- como una táctica para sustraer del impacto del régimen jurídico nacional algunos asuntos que consideran de su competencia exclusiva, o que quedan mejor protegidos al margen de tal régimen (Iturralde. 1990, p. 57).

Esto se da cuando se tiene presente cualquier conflicto o disputa del que se enfrenten, por lo que en ello queda claro la organización del que se tiene en la resolución de conflicto, basados en sus usos y costumbre, dejando afuera al derecho positivo, que desde esta mirada sería lo idóneo, no dejando atrás también precisamente la costumbre es la fuente formal del derecho.

Por otro lado se tiene que en algunas de las comunidades de la región sierra Santa Martha, la mediación⁵ y la conciliación⁶ es una estrategia a ocupar para la resolución de conflictos y en el cual unos de los principio es el

³ Art. 62 Ley Orgánica del Municipio Libre del Estado de Veracruz, última reforma publicada en la gaceta oficial: 30 de Diciembre de 2016.

⁴ Ídem, Artículo 135 a la letra dice: “Si durante la audiencia se advierte que se ha cometido un delito, el juez o tribunal lo hará del conocimiento del Ministerio Público y le remitirá el registro correspondiente” del Código de Procedimientos Penales vigente en el Estado de Veracruz, última reforma publicada en la gaceta oficial: 18 de julio de 2014.

⁵ Mediación de acuerdo a la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal en su artículo 21, menciona el concepto: Es el mecanismo voluntario mediante el cual los Intervinientes, en libre ejercicio de su autonomía, buscan, construyen y proponen opciones de solución a la controversia, con el fin de alcanzar la solución de ésta. El Facilitador durante la mediación propicia la comunicación y el entendimiento mutuo entre los Intervinientes.

acuerdo de voluntades, por ejemplo en Ocozotepec, las cuestiones de problema familiar o maltrato hacia la mujer, se auxilian con el agente municipal, donde se le envía un citatorio al agresor para que reconozca el delito de la cual se le acusa. Considerando lo expuesto, el agente municipal interviene como mediador en el diálogo entre el agresor y la víctima, al finalizar el proceso de escucha entre las partes, el mediador realiza exhortaciones de acuerdo a la gravedad del problema. De esta manera se logra visualizar las distintas funciones de un agente municipal comunitario, es por ello que en este documento reciben el nombre de “mediador de conflicto”.

En algunos de los casos el derecho positivo está presente ante que el uso y costumbre, en ello se puede decir que es “...un conjunto de normas jurídicas elaboradas por el hombre, más precisamente por un órgano estatal o interestatal, o reconocidas por estos, con apego a los procedimientos formales, y que en la actualidad están vigentes o son de obligatorio cumplimiento para un grupo social” (Mauricio, 2008; p. 1).

Por lo anterior se deduce que existe un desplazamiento de las sanciones mediante los usos y costumbres, como grupo comunitario los problemas que surgen son llevados ante la fiscalía de Tatahuicapan. Durante una pequeña charla con el ciudadano (Rodríguez Sánchez) comentaba lo siguiente:

“En la resolución de un conflicto sea robo de ganado, asaltos, entre otros, tomar decisiones real y tangible, la comunidad ejercerá las decisiones concretas y organizar estableciendo normas en la cual los ciudadanos participen, formando grupos, los puntos de reuniones en la casa ejidal y posteriormente asisten los encargados de cada grupo en la toma de decisiones lo cual no existe distinción si es campesino, un licenciado, ingeniero o estudiante y así lograr tener un bienestar en el pueblo”. (R. Rodríguez, comunicación personal, entrevista, 2018).

De lo ya antes mencionado se puede entender que en su momento de sanciones, pueden acudir al uso de las normas estatales o en su caso hacer la utilización de los usos y costumbres esto de acuerdo a lo que en su momento han aplicado y le ha funcionado, puesto que en ello se busca el interés común.

Los sistemas normativos indígenas son muy importantes, deben de ir apoyado como se establecen en los mecanismos alternativos⁷ para la resolución o las sanciones de un acto delictivo o falta comunitaria, los contextos en los que se dan los actos son muy lejanos. Las comunidades deberían adoptar nuevamente las formas antiguas de sanción, hacerlas vigentes, pero sustentarlo con el mismo artículo 3º fracción IX de la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal.

Para José E. Ordoñez Cifuentes, la palabra sistema, deriva de la palabra latina: systéma que a su vez retoma las voces griegas, sýn (junto) e hístemi (poner), lo que significa, “conjunto de reglas o principios sobre una materia enlazados entre sí”. En sentido estricto, desde el ámbito jurídico positivista, sistema jurídico es un “conjunto de normas e instituciones que integran un derecho positivo y rigen en determinada colectividad” (Ordoñez, 2007; p. 29).

⁶ Ídem, Artículo 25. Concepto: Es el mecanismo voluntario mediante el cual los Intervinientes, en libre ejercicio de su autonomía, proponen opciones de solución a la controversia en que se encuentran involucrados.

⁷ Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal, Artículo 3º IX. Mecanismos Alternativos: La mediación, la conciliación y la junta restaurativa;

CONCLUSIONES

Si bien en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) se ha avanzado en el enfoque intercultural, la valoración de la diversidad cultural y la formación de jóvenes indígenas, que algunas y algunos se han convertido en actoras y actores que impulsan movimientos la reivindicación de los derechos de sus pueblos, todavía no se ha logrado erradicar el machismo en las relaciones de género. También en este ámbito se reproducen los usos y costumbres del patriarcado, desde las políticas educativas, la toma de decisiones verticales de la mayoría de las autoridades universitarias, hasta en las relaciones entre docentes y estudiantes, a pesar de los intentos de transversalizar el enfoque de género.

Por otra parte también la UVI, en apoyo con sus académicos ha impulsado a los trabajos comunitarios y así mismo aportar en la región en el desarrollo de la educación, trabajos con actores comunitarios en este caso con autoridades comunitarias, por lo que este escrito es el avance de la segunda etapa del proyecto de investigación "Pensamiento innovador, en la enseñanza del derecho desde el enfoque del pluralismo jurídico para la formación de nuevos perfiles", con ello se tiene una parte dando cumplimiento a unos de los objetivos específico, implementar talleres participativos para funcionarios públicos, impartidores de justicia comunitarias.

Otras de las problemáticas a las que se han enfrentado como autoridades, es de no saber redactar oficios de conciliación, cuando alguien es acusado ante la fiscalía estos no cuentan con autoridades que hablen su lengua, que alguien le pueda asistir en la traducción e interpretación durante el tiempo del proceso, no poder contar con la orientación en los asuntos penales y como mediar sin dañar a otro en las cuestiones de violencia familiar. Por lo que es necesario que el Derecho educativo juega un papel importante dentro de los contextos comunitarios, puesto que el mismo Estado o Municipio está obligado por lo menos a la capacitación de sus funciones sustantivas como es el de mediación conciliación, gestiones, uno muy importante la resolución de sus propios conflictos invocando sus usos y costumbres.

El sistema de justicia⁸ es el más adecuado e inclusive para el Estado que es quien se encarga de regular el sistema de justicia y sus herramientas de trabajo son las leyes que crea; sin embargo, con estas leyes se han hecho un desplazamiento de las normas de justicia tradicionales que se tiene en las comunidades de culturas diferentes⁹ a la de los mestizos¹⁰ en donde el castigo no siempre implica la pena de privación de libertad.

Fuentes de información

Alonso, Jorge (comp.) (1986), Los movimientos sociales en el valle de México, ts. I y II, México, CIESAS.

Alguacil Gómez Julio, (2006), Investigación-acción participativa en el barrio de San Cristóbal de los Ángeles, Madrid, <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS0606110319A/7575>

Bobbio, Norberto, (2005), Teoría General Del Derecho, Bogotá, Colombia

⁸ Cfr. Infra. H. Kelsen, P. 18

⁹ En este caso es estar hablando que dentro de la Sierra de Santa Martha, se encuentran hablantes de la lengua Popoluca, nahua y algunos mestizos.

¹⁰ En este caso los impartidores de justicia hacen uso de normas del Estado y no toman en cuenta las que se usan en las comunidades.

De pina, Vara Rafael, (2000), Diccionario de Derecho, México, Editorial Porrúa.

Hans, Kelsen, (2015), Teoría Pura del Derecho, Editorial Porrúa

IFE, (2005), Semilla de Ciudadanía, CONAFE – IFE, México.

Iturralde, Diego. “Movimiento Indio, Costumbre Jurídica y Usos de la Ley” en: Stavenhagen, Rodolfo y Diego Iturralde (1990). Compiladores. Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina. México, D.F. Instituto Indigenista Interamericano/Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Kirchner Alicia, (2018), La Investigación Acción Participativa (IAP),
file:///C:/Users/perez%20vazquez/Downloads/Investigacion_Accion_Participativa.pdf

Matilla Molina, (2006), en Glas Graciela, Retos a la concepción liberal de los derechos humanos, México.
<http://gentecomolagente.blogspot.com/2012/08/retos-la-concepcion-liberal-de-los.html>

Mauricio, Iriarte Carlos, (2008), El Derecho Natural y el Derecho Positivo, Archivo del Blog,
<http://derechonaturalypositivo.blogspot.com/2008/02/el-derecho-natural-y-el-derecho.html>

Meraz, Andrea, (2005), Sobre Antropología jurídica: perspectivas socioculturales en el estudio del Derecho de Esteban Krotz (ed.), México, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-02182005000200010

Ordóñez Cifuentes, José Emilio R. (2007) Derecho indígena en Mesoamérica. Caracterización epistemológica y axiológica. Maestría en Etnicidad, Etnodesarrollo y Derecho Indígena. Guatemala-México, 2007.

Orantes García, José Rubén (2007). Derecho Pedrano. Estrategias Jurídicas en Los Altos de Chiapas. UNAM/Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste. México, D.F. Colecc. Científica 14

Orozco Heriquez J. Jesus & Silva Adaya Juan Carlos, (2002), Los Derechos Humanos de los Mexicanos, Comisión de los Derechos Humanos, México.

Pérez, Vázquez Sadid. El pluralismo jurídico como medio alternativo de justicia comunitaria en: Marianella Ledesma Narváez (2017). Compiladora. Justicia e Interculturalidad Análisis y pensamiento plural en América y Europa. Centro de Estudios Constitucionales. Tribunal Constitucional del Perú.

Sierra, María. Teresa (2004). Haciendo Justicia. Interlegalidad, derecho y género en regiones indígenas. CIESAS/ Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. México.

Stavenhagen, Rodolfo. "Derecho consuetudinario indígena en América Latina", en: Stavenhagen, Rodolfo y Diego Iturralde (1990). Compiladores. Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina. México.

Taylor SJ, Bogdan R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós

Universidad Veracruzana Intercultural, (2005), Programa Multimodal de formación integral, adecuación curricular: Junio 2007, Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, Xalapa.

Unidos por los Derechos Humanos, (2008 – 2018), México,
<https://www.unidosporlosderechoshumanos.mx/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html>

Kirchner Alicia, (2018), La Investigación Acción Participativa (IAP),
file:///C:/Users/perez%20vazquez/Downloads/Investigacion_Accion_Participativa.pdf

Fuente Lexigrafía

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2018), Diario Oficial de la Federación 5 de Febrero 1917, Editorial Porrúa. México.

Ley Orgánica del Municipio Libre del Estado de Veracruz, (2018), Gaceta Oficial Órgano del Gobierno del Estado de Veracruz-Llave.

Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal, (2014), Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, México, D.F.

Convenio No 107. Convenio Sobre Poblaciones Indígenas y Tribales. Diario Oficial de la Federación, México, 07 de julio de 1960.

MEDIACIÓN ESCOLAR Y CULTURA DE PAZ: FORMACIÓN DE MEDIADORES EN TELESECUNDARIA EN CARDENAS, TABASCO

María Asunción Alamilla García

Centro de Investigación e Innovación de la Enseñanza y el Aprendizaje. SETAB

Universidad de los Ángeles Campus Tabasco

RESUMEN

Es desde la educación que podemos definir otras pautas sociales de gestión constructiva de conflictos, de práctica del diálogo como forma de abordarlos en fases iniciales para evitar su escalada, de autorregulación porque es importante crecer como persona evitando la actuación desde el modo hostil de nuestro cerebro, porque el respeto al otro es un valor de negociación y de compromiso. En definitiva, es desde la educación donde se puede generar los cambios necesarios en la cultura social actual de cara a la construcción de una sociedad pacífica con tendencia a la cultura de paz y la mediación con sus principios y características es sin duda una buena herramienta para conseguirlo. En ese sentido, en México a partir de la pasada reforma educativa en el ciclo 2014-2015, se abrieron dos programas a disposición de los colegios e institutos públicos para implementar programas de mediación en sus centros, el cual sugería, que era necesario tener un servicio de mediación contemplado en el Plan de Convivencia que todo centro debía realizar anualmente, motivo por el cual, se realizó el presente trabajo, basado en una investigación hecha a manera de curso de formación de mediadores alumnos, cuya finalidad fue saber si la mediación escolar podría ser una opción más que permitiera la resolución del conflicto a través del diálogo y llegar a acuerdos que derivaran en una mejor convivencia en el plantel y a la vez se fuera construyendo a largo plazo una cultura de paz.

Palabras Claves: Conflicto, mediación escolar, convivencia, cultura de paz.

INTRODUCCIÓN

La mediación entendida como un proceso de resolución de conflictos basado en el diálogo y la cooperación, ha ido ganando terreno tanto a nivel legal como práctico frente a la vía común de gestión del conflicto, la punitiva. “Aunque la mediación escolar ha sido estudiada desde hace algunos años en países que lo consideran ya parte de su cultura para resolver conflictos, en México aún se está iniciando, intentando a través de programas educativos que simulan aplicarse y solo se quedan de manera enunciativa sin que bajen a los planteles donde más se necesitan” (Álzate, 2000, p.45).

Sin embargo, un programa de mediación escolar supone crear y desarrollar en el centro educativo un servicio de mediación para la resolución colaborativa y pacífica de conflictos en el que puedan participar como mediadores/as y cómo usuarios/as los diferentes colectivos de la comunidad escolar (alumnado, profesorado, personal no docente, padres y madres, etc.).

Por lo tanto, el objetivo específico de un programa de mediación escolar es atender una serie de conflictos entre los miembros de la comunidad escolar que, por algún motivo, no han podido ser solucionados por los propios protagonistas y en los que se considera necesario intervenir con un proceso formal. Y además, suele incluir entre sus objetivos los siguientes: Resolver los conflictos que, por cualquier circunstancia, no han podido ser manejados por las partes implicadas, permitir la participación de los miembros de la comunidad escolar en la solución de sus propios conflictos, enseñar habilidades de resolución de conflictos a los colectivos implicados en el programa y mejorar la convivencia

Asimismo, se plantea el problema en el nivel secundaria, debido que es ahí cuando el adolescente presenta una serie de cambios tanto físicos como emocionales que les generan muchas veces confusiones repercutiendo en su identidad y malestar con las personas en su entorno. Con respecto a la educación secundaria en México, es importante mencionar que esta tiene particular importancia dentro del sistema educativo formal. “Se trata de un nivel que ha tenido un incremento notable en su matrícula en los últimos años, en parte debido al énfasis que se ha dado por ampliar la cobertura en la primaria y la demanda consecuente por el siguiente nivel” (Gimeno, 1999, p. 89).

Es precisamente en este nivel, cuando se adquieren competencias importantes para la vida como el trabajo en equipo, el vivir juntos, la resolución de conflictos, la adaptabilidad, etcétera, los anteriores son “retos actuales que enfrenta la educación secundaria que implican a la vez promover en los alumnos su desarrollo como personas reflexivas y analíticas, capaces de tomar decisiones responsables que contribuyan a su formación como ciudadanos democráticos e íntegros (Lara Romero, 2016, p. 249). Siendo el último tramo de la educación básica, y por las características de las edades de los alumnos que atiende, debe constituirse en el nivel educativo que favorezca el aprovechamiento de los conocimientos previos y la afirmación de hábitos, valores y actitudes de los adolescentes frente al mundo.

La cultura de la mediación asume una nueva forma de comunicación en la resolución del conflicto al fomentar la modificación de ciertas actitudes en el alumnado desde el civismo y el pensamiento crítico con el consecuente surgimiento de ambientes idóneos de disciplina en los centros escolares.

Esta cultura de la mediación en los centros escolares se podría describir desde estos parámetros:

- Conocer la existencia de un servicio de mediación en el centro y cómo pedir ayuda al mismo.
- Incorporar el servicio de mediación al Plan de Convivencia del centro e incluso al reglamento de régimen interno
- Reconocer que se necesita ayuda externa (normalmente del equipo de mediación) para resolver las propias dificultades.
- La voluntariedad para pedir ayuda y resolverlo cuando se da un conflicto. Sólo es posible la mediación si las partes en conflicto aceptan voluntariamente entrar en este proceso.
- Reconocer que somos responsables de las consecuencias concretas de nuestros actos.
- Reconocer y respetar nuestros deseos, necesidades y valores y los de los demás.
- Comprender el sufrimiento que producen los conflictos.
- Confiar en las propias posibilidades y en las posibilidades del otro.

Por otra parte, tampoco se debe asociar la educación para la paz al ámbito puramente escolar o dar un carácter universalista excesivo a la educación para la paz, relegando las circunstancias de nuestro entorno y haciendo pensar que los problemas y conflictos los tienen otros. No se ha de exponer el conflicto como algo negativo, ni presentar la educación para la paz con un carácter romántico, divergente de la vida escolar y familiar. Resumiendo, se puede centrar una educación para la paz desde la escuela, en los siguientes puntos:

- La educación para la paz es la convergencia de una educación afectiva y emocional que crea y modifica pautas de conducta en la línea del espíritu pacífico, el conocimiento de sí mismo y el aprendizaje de los hábitos democráticos (Armadans, 2014, p.12).
- Una educación sociopolítica, teniendo en cuenta que la paz es fruto de las condiciones estructurales de convivencia; se debe, por tanto, tener en cuenta la propia sociedad y las relaciones de poder que se establecen entre los diferentes grupos sociales, la carrera de armamentos, la marginación social y la desigual distribución de la riqueza.
- La educación para el conflicto, viendo éste como algo positivo y necesario para el desarrollo del Ser Humano, e integrándolo como el proceso lógico que se da cuando las personas intentando llevar a cabo una tarea en común. Se debe buscar fórmulas para regular de forma no violenta los conflictos.

Por lo tanto, el proceso de mediación implica conocimiento en métodos de resolución de conflicto dentro de la cultura de la paz. La transformación de conflictos es un medio para alcanzar la paz. Para Galtung como se mencionaba en apartado de conflicto dice:

La Paz se construye cuando es posible transformar los conflictos de forma creativa y no violenta, defiende que la mediación no se agota en la enseñanza de una técnica, sino que incluye un bagaje más amplio de contenidos, incluyendo la adquisición y mejora de habilidades sociales como la escucha, la empatía o la tolerancia, estrechamente relacionadas con la educación para la paz y con la democracia.

En ese mismo sentido García-Arista nos hace reflexionar sobre los principios sobre los que se asienta la mediación:

- Una concepción positiva del conflicto.
- Uso del diálogo como respuesta constructiva ante los conflictos.
- Potenciación de contextos cooperativos en las relaciones interpersonales.
- Desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol.
- Práctica de la participación democrática.
- Desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía.
- El protagonismo de las partes en la resolución de conflictos Vinyamata, (2010).

Analizados estos principios, es fácil deducir el valor educativo que conllevan, para demostrar su potencial educativo y transformador.

Es por eso por lo que la cultura va asociada a un sistema. La cultura de la mediación va relacionada con el sistema relacional de las personas, en la forma en que nos enfrentamos a los dilemas y las decisiones y las creencias asociadas a todas esas actitudes y decisiones (París, 2005, p. 151). Por el contrario, tradicionalmente el castigo ha sido y sigue siendo la manera de contener a las personas y controlar las conductas, y es ahí donde la mediación supone un cambio de paradigma, pues la responsabilidad unida al diálogo y la cooperación sustituyen la acción- consecuencia típica de los sistemas punitivos. Una cultura implica educación y práctica, hábitos, hábitos que están relacionados con los principios y valores que los fundamentan y entonces volvemos otra vez a la educación, al final es un círculo.

Podemos estar más o menos de acuerdo con la definición de cultura y si es suficiente lo que aporta la mediación para poder referirnos a cultura, pero si es cierto que existe la cultura de la paz reconocida por Naciones Unidas entre otros muchos organismos internacionales. Quienes claramente mencionan que la mediación tiene una relación directa con la consecución y fomento de valores constructores de esta cultura de paz o no violencia. Y es esa relación la que ha hecho que los programas de mediación hayan proliferado en el ámbito educativo para la mejora del clima escolar, junto con los optimistas resultados que están dando las investigaciones llevadas a cabo.

METODOLOGÍA

La metodología de este estudio responde a una investigación cualitativa en tanto que se pretende comprender la realidad escolar a través de la perspectiva de los participantes. Como dicen Hernández, Fernández y Baptista (2010), “el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados” (p. 10), es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Es una metodología “Investigación – acción, ya que la interacción con los participantes se desarrolla de un modo natural - no intrusivo y conforme avanza los módulos del programa de mediación” (Bonilla, Rodríguez, 2005, p- 125), es descriptiva, pues se centra en el análisis en descripción, y observación de fenómenos y cosas observadas (Bonilla, Rodríguez, 2005, p- 140).

Por otra parte, lo que se quiere con el desarrollo de esta investigación es construir un curso de formación, que permita ordenar y explicar ideas, así como también validar o refutar la hipótesis construida en el proceso de estudio y que se orientan hacia la intervención de la mediación escolar como estrategia educativa en la resolución del conflicto y que al final permita crear espacios de convivencia pacífica y cultura de paz. Se ha de tener en cuenta como bien marca Rosell que sitúa el diagnóstico en la fase preliminar del estudio y afirma “que éste se basa siempre en un estudio o recogida de datos, relacionados entre sí, que permiten llegar a una síntesis y a una interpretación, la interpretación se basa, no solamente en los datos «per se», sino también en el eco que estos datos producen en la persona que estudia y en el conocimiento de la significación que se le puede atribuir” (Hernández Sampieri, 2009).

Así pues, para la elaboración del consecuente curso de formación de mediadores, la herramienta principal fue la entrevista, que se complementó con el análisis documental consistente en la recopilación y análisis de datos, de documentos, programas de intervención en México o experiencias similares en otros países, de igual forma la información que las escuelas puedan aportar.

Para el análisis de necesidades se ha realizado un muestreo no probabilístico de conveniencia; las escuelas que respondieron a la petición del estudio, que fueron dos. Estos planteles son públicos de educación telesecundaria, uno de zona rural y uno de zona semiurbana, del municipio de Cárdenas, Tabasco. Son planteles que cuentan con programas de convivencia escolar y que voluntariamente desearon implementar el servicio de mediación escolar.

No se necesitó por tanto una unidad de análisis representativa de la población, por ello la muestra se compuso de dos coordinadores del programa de convivencia escolar uno por cada escuela, seis docentes y once adolescentes que fungieron como mediadores. Los adultos de entre 25 y 40 años, cuatro mujeres y dos hombres, son todas (os) profesoras (es) de las escuelas.

También participaron once adolescentes de entre 13 y 15 años, siete chicas y cuatro chicos, siendo la mayoría estudiantes de 15 años. Todos ellos cursan Secundaria y participaron activamente en el curso de formación de mediadores en la escuela donde estudian.

La duración del curso de mediadores fue en el ciclo escolar 2015 – 2016 con alumnos de segundo y tercer grado de secundaria.

El programa se enfocará principalmente en los alumnos y pretende despertar una inquietud sobre la gestión pacífica de conflictos, sirviendo de complemento a la formación del alumnado mediador y como indicador para el análisis de la convivencia y la construcción de cultura de paz en la escuela.

Tiene un enfoque participativo inclusivo, y permite un espacio para el personal docente y no docente del centro, llevando la mediación a todos los sectores del centro educativo y reforzando la utilidad del servicio de mediación dentro del centro como vía alternativa de resolución de conflictos respecto la vía disciplinaria.

Objetivo General

Diseñar y llevar a cabo un programa de sensibilización en mediación para la escuela telesecundaria, que se aplique dentro del programa de convivencia escolar que se apoye en la acción tutorial y como actividad cohesionadora genere a nivel de centro escolar una convivencia pacífica con tendencia a construir cultura de paz.

Por lo que respecta al Taller de sensibilización se desarrollará dentro del plan del programa de convivencia escolar y en apoyo con la acción tutorial y se compone de siete módulos repartidos en diez sesiones de una hora cada una. Se llevará a cabo a lo largo del primer semestre del ciclo escolar y se intercalará con la ejecución de

clases de tutoría independientes al programa. El taller pretende que además del trabajo de contenidos, remarque el aprendizaje en valores y comportamientos que fomenten el cambio personal y social mediante la aplicación de actividades que utilicen estrategias socioafectivas y sociomorales.

RESULTADOS

Cabe destacar que el rol de profesor fue esencial en la elaboración del curso como facilitador de los procesos reflexivos y el debate, creando así un espacio de aprendizaje bidireccional y cooperativo.

Para terminar, en referencia a las pláticas de mediación, el eje principal de éstas es tratar la convivencia y mediación en el centro con base a los resultados arrojados por las encuestas sobre convivencia que se realizaron a principios de curso mediante círculos de debate, de diálogo y de reflexión y sensibilización a construir espacios de paz. Estructurándose el curso de mediadores en dos partes:

1. La primera fue el taller de sensibilización en Mediación Se muestra una tabla donde se especifican los diferentes módulos de los que consta el taller con sus objetivos y las actividades previstas para lograrlos. Se muestra el taller de forma general, luego se detallará con la explicación de las actividades, los recursos para realizarlas y su temporalización.

Módulos	Objetivos	Actividades
LA CONVIVENCIA (1 Sesión)	1. Clarificación del programa, objetivos y expectativas 2. Analizar los resultados de las encuestas de convivencia realizadas sobre los conflictos en el aula y el centro en general. 4. Establecimiento de lazos entre el profesor y el alumno 3. Conocer la dinámica del grupo, las personas y sus percepciones	Exposición del programa Círculo de diálogo Actividad: QUÉ NO CONOCEN DE MI
EL CONFLICTO (2 sesiones)	SESION I 1. Tratar el concepto "conflicto" 2. Tratar las actitudes ante el conflicto	Primer grado de secundaria Actividad: LAS PALABRAS DEL CONFLICTO Actividad: CARTA A UN ALIEN Segundo grado de secundaria Actividad: ABRIMOS LA PALABRA CONFLICTO Análisis de los Test y Ficha de las Actitudes
	SESION II 3. Perspectiva y percepciones 4. El PIN en el conflicto; posiciones, intereses, necesidades	Todos los cursos Actividad: POSICIONES FIJAS Actividad: LA NARANJA Lectura: "ESTAMOS EN MUNDOS DIFERENTES"
	SESION I 1. Las diferentes tipologías de preguntas (abiertas,	Todos los cursos Actividad: ADIVINA,ADIVINANZA

LA COMUNICACIÓN (2 Sesiones)	semiabiertas y cerradas) 2. Los diferentes tipos de escucha (Concepto clave: escucha activa)	Actividad: ESCUCHAMOS
	SESION II 3. Reflexionar sobre las emociones y los conflictos 4. Reflexionar sobre las emociones y las necesidades.	Primer grado de la secundaria Actividad: EL DOMINÓ Segundo grado de la secundaria Actividad: EL POEMA EMOCIONAL
LA EMPATIA (2 Sesiones)	SESIÓN I 1. Concepto de empatía 2. Reflexionar sobre la comunicación que bloquea la empatía 3. Aprender a realizar "Mensajes Yo	Todos los cursos Actividad: BANDERA ROJA
	SESIÓN II 4. Desarrollo de la capacidad de aceptación de la contrariedad (coexistencia de diferentes puntos de vista) 5. Tratar los conceptos de empatía, simpatía y rechazo	Primer grado de la secundaria Actividad: TAXI, TAXI Segundo grado de la secundaria Actividad: LAS PAREJAS Actividad: LA FIESTA Todos los cursos Actividad: LA GALAXIA
LA BUSQUEDA DE SOLUCIONES (1 Sesión)	1. Analizar como nuestras posiciones pueden dejar sin sentido la negociación. 2. Fomentar la creatividad de soluciones y como abordar la reparación de las relaciones.	Todos los grados Actividad: LA SUBASTA Actividad: EL CONCIERTO DE TU VIDA
LA MEDIACIÓN Y CULTURA DE PAZ (1 Sesión)	1. Conocer los procesos de mediación, sus principios y como se relacionan en una cultura de paz. 2. Relacionar los elementos de tratados anteriormente con los procesos de mediación	Todos los grados Actividad: DRAMATIZACIÓN DE UN CONFLICTO
EVALUACIÓN CONJUNTA (1 Sesión)	1. Fomentar el dialogo participativo y la cohesión de grupo 2. Evaluar las opiniones y percepciones del alumnado sobre el taller realizado.	Todos los grados Círculo de Diálogo Actividad: CARTA A UN ALIEN Actividad: LA REPUBLICA INDEPENDIENTE DE NUESTRA CLASE

Además del Taller de Sensibilización el Proyecto se compone de unas "Pláticas de Mediación" que se compondrán de círculos de dialogo y debates sobre la convivencia en el centro y la mediación. La finalidad de este taller de sensibilización en conflicto y mediación es ir visualizando a los posibles candidatos (alumnos) a

cursar el taller de mediadores, además de hacer la difusión de la importancia de la mediación en directivos, docentes y alumnos.

2.- La segunda parte: Taller de Mediación escolar: Se muestra una tabla donde se especifican los diferentes módulos de los que consta el taller con sus objetivos para lograrlos. Se muestra el taller de forma general:

Módulos	Objetivos
Módulo I: Presentación e introducción al taller de mediación	Se pretende realizar una sensibilización sobre el trabajo en el taller de mediación y presentar de modo activo el enfoque y sentido del programa.
Módulo II: El conflicto y sus elementos	En este módulo se trabajarán los principales elementos que sirven para entender el conflicto. Se presenta con la finalidad de que estos elementos sirvan de herramientas para el análisis de conflictos, dada su utilidad en el aprendizaje posterior sobre mediación en conflictos.
Módulo III: La mediación	Pretende dar a conocer qué es un proceso de mediación formal, fases que lo componen, objetivos de cada una de ellas y aspectos a tener en cuenta por el mediador en su desarrollo. También aporta información para distinguir la mediación de otros procedimientos de resolución de conflictos.
Módulo IV: Habilidades para una comunicación eficaz	Este módulo pretende entrenar de modo aislado las principales habilidades que los mediadores tendrán que utilizar, para mediar después en los conflictos.
Módulo V: Experimentar la mediación	Dirigido a entrenar el proceso de mediación en su conjunto. Incorpora el trabajo sobre las herramientas de comunicación presentadas en los módulos anteriores y ofrece una guía práctica para llevar a efecto la mediación, utilizando para ello distintos casos seleccionados.
Módulo VI: La mediación en marcha	Recoge recursos, orientaciones y sugerencias para iniciar y poner en marcha un proyecto de mediación en una institución educativa.

CONCLUSIONES

En este apartado encontramos las conclusiones propias de este estudio, que responden a los objetivos planteados, y otras que corresponden al proceso de aprendizaje llevado a cabo durante su elaboración. Como ya se ha dicho, la mediación en el ámbito escolar tiene un valuable potencial pedagógico y es una gran herramienta para fomentar la convivencia mezclando práctica y aprendizaje.

Para finalizar, se presentan los siguientes puntos determinantes como resultado del análisis de la información recogida, el mismo no pretende zanjar el tema sino más bien pretende abrir nuevos cuestionamientos y bosquejar a la mediación escolar como una vía para atender la problemática a fin de generar intervenciones que resulten más eficaces para abordar la resolución del conflicto y mejorar la convivencia como punto esencial para la construcción de una cultura de paz desde el ámbito educativo.

1. Enfatizar de manera concluyente, el por qué de la inclusión de la mediación en conjunto con los programas de convivencia escolar en el funcionamiento de los centros educativos, debido a que en el primero lo que se busca es llegar a acuerdos pacíficos entre las partes para la resolución del conflicto que a la larga contribuirá a generar una cultura de paz, tomando como dato que en otros países está siendo progresivo el uso de la mediación escolar, al igual que su evolución, y que todavía queda un margen de expansión de su uso para llegar a su plena capacidad.
2. La actuación desde tres niveles y tres ámbitos del Plan de Convivencia hace posible crear un escenario congruente para el desarrollo óptimo de todo el potencial de la mediación. Entendemos que los programas de sensibilización en mediación podrían y deberían ser incluidos dentro del Plan de convivencia del nivel secundaria, ya que se daría una complementariedad de los objetivos con otros programas que tengan transversalidad con temas de gestión y resolución de conflictos, derechos humanos, cultura de paz, ciudadanía, valores, etc. evitándose así, ciertas problemáticas por insuficiencia de tiempo y la falta de colaboración por parte de los tutores, integrándolos de forma oficial en el programa de mediación, ya que se ha visto en este estudio que son una pieza esencial en el funcionamiento de los servicios de mediación.
3. De acuerdo con lo estudiado en este trabajo, el resultado de la inserción de programas de mediación basados en la inserción de un servicio de mediación en el ámbito escolar ha demostrado mejorar de la convivencia en las escuelas con una disminución de expedientes disciplinarios y conductas violentas o disruptivas, fomento de competencias sociales en el alumnado, y también una mejora en capacidades sociocognitivas del profesorado que participa en estos programas.

En conclusión, la existencia de los conflictos en la vida de los seres humanos es indudable, por ello constantemente se buscan las maneras de enfrentarlos y solucionarlos pero de manera positiva, dejando atrás la visión agresiva de solución de los mismos, es aquí donde surge la mediación como una forma de gestionar el conflicto de forma transformativa es decir buscar que la relación entre las partes en conflictos continúe positivamente a lo largo de su convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate, Saéz De Heredia, R. (200). *Resolución de conflictos, Transformación de la escuela*, en Eduard Vinyamata, (coord.), *Aprender del conflicto: Conflictología y educación*, Barcelona. Graó.
- Bonilla E., Rodríguez P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá. Editorial Norma.
- Fernández I, Villaoslada E., Funes S. *Conflicto en el centro escolar. El proceso de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Ed. Graó.
- Redorta Josep. (2007). *Cómo analizar los conflictos: La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. España. Paidós.
- Gimeno Sacristán, José. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid. Morata.
- Hernández Sampieri, Roberto. Fernández Collado, Carlos. Baptista Lucio. Pilar. (2010). *Metodología de la Investigación*, México. Mc Graw – Interamericana. 5ta.ed.
- Lara Romero, Lily. (2016). *Derecho a la Educación*. en Islas Colín, Alfredo y Argáez de los Santos, Jesús Manuel (Coords). *Derechos Humanos*. Un escenario comparativo entre los sistemas universal, regional y nacional. México. ed. Flores. CEDHT. UJAT.
- Lederach, Juan Pablo. (1990). *Elementos para la resolución de conflictos. Educación en Derechos Humanos*. Uruguay. No. II.
- Lederach, Juan Pablo. (1998). *Construyendo la paz, Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Gernika. Gernika Gogoratuz.
- Munné Tomás, María y Maccrag, Pilar. (2006). *Los 10 principios de la Cultura de Mediación*. Barcelona. Editorial GRAO.
- París Albert, Sonia, (2005). *La mediación como técnica de la transformación. La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz*, Tesis doctoral, España. Universidad Jaume I de Castellón de la plana.
- Pimentel, Daniel. (2013). *Resolución de conflictos, Técnicas de mediación y negociación*. Barcelona. Plataforma editorial.
- Redorta, José. (2007). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona. Paidós.
- Redorta, José. (2013). *Emoción y Conflicto, Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona. Paidós.
- Torrego Seijo, Juan Carlos. (2013). *Mediación de conflictos en instituciones educativas, Manual para formación de mediadores*. Madrid, NARCEA.
- Torrego, Seijo, Juan Carlos. (2008). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación*. Madrid. NARCEA.
- Torremorell, J. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat.
- Vinyamata, Eduard. (2010). *Introducción a la conflictología*. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Reglamento Interior de la Secretaria de Educación del Estado de Tabasco*. Tabasco. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Acuerdo de derechos y deberes de Tabasco*. Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Tabasco. Recuperado de <http://www.setab.gob.mx/doctos/TABASCOMLCEFEBRERO2015-1signed.pdf>.

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS

Verónica C. Castellanos León*

*Facultad de Humanidades, UNACH. C.A.: Estado, Sociedad y Educación.

RESUMEN

Como parte del trabajo que las escuelas deben realizar para eliminar toda forma de discriminación, está el visualizar y eliminar los estereotipos de género, que provocan la discriminación contra las mujeres y subgrupos de ellas, así como de los varones y subgrupos de ellos, sin embargo, se debe estar conciente de que las mujeres son las más afectadas por este tipo de creencias, Cook R. J. y Cusak S. (2010, p. 1) explican que “los estereotipos degradan a las mujeres, les asignan roles serviles en la sociedad y devalúan sus atributos y características”.

Por lo anterior, en el presente documento se busca exponer los resultados de una investigación desarrollada en una secundaria del Tuxtla Gutiérrez, Chiapas para conocer cómo los estudiantes y docentes viven y naturalizan los estereotipos de género, siendo algo tan común para ellos que no concideran de ninguna forma que sea discriminatorio o abusivo.

Se trabajó con un enfoque mixto, en el que se recolectó información por medio de entrevistas y una encuesta, se observó el proceso de enseñanza aprendizaje y se analizó los resultados considerando la sociedad y la escuela donde se vive este fenomeno, y cómo se transmite a las nuevas generaciones de manera ininterrumpida; el objetivo general planteado es analizar los estereotipos de género que los estudiantes y docentes de una escuela secundaria tienen, para comprender la importancia del papel docente en la transmision de estas creencias de género.

Palabras Clave: estereotipos, género, docentes

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación ha sido construida por el varón, por ese motivo hay que reconstruirla con una mirada también femenina, el silencio histórico de la mujer y su posición de subordinación en la sociedad se relaciona con un sentimiento de inferioridad, toda vez que se le ha negado la palabra durante muchas generaciones, reproduciendo patrones culturales de desigualdad y dominación en espacios públicos y privados como el hogar, las calles y las escuelas; Bourdieu (2013, p.108) nos dice que “la escuela, finalmente, incluso cuando está liberada del poder de la Iglesia, sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño)”, siendo el docente una figura clave en esta transmisión de ideas y creencias.

Se sabe que en la escuela (Mosconi, 2016, p. 111) “no se adquieren solamente los conocimientos incluidos en el programa sino también todo un conjunto de conocimientos, competencias, representaciones, roles, valores, que

no figuran en los programas oficiales y que no forman parte de las finalidades que se persiguen”. Por lo que es necesario proponer estrategias para que los docentes identifiquen y no transmitan estereotipos de género a los estudiantes, con el objetivo de fomentar contextos escolares libres de prejuicios, Giddens (2010) explica que los profesores y educadores se han hecho más conscientes de la discriminación en razón del género dentro del sistema educativo. En los últimos años muchos centros han tomado medidas para evitar los estereotipos de género en las clases, para animar a las niñas a explorar asignaturas tradicionalmente <masculinas> y para optar por instrumentos educativos que no tengan un sesgo de género. (p. 903)

Los roles de género son transmitidos por los padres y docentes a los menores en todas las sociedades del mundo, esto ha marcado y naturalizado los estereotipos de género, los roles son todas aquellas actividades o acciones que se establecen para cada individuo en relación a su sexo, así se determina que el rol de las mujeres es ser madre, limpiar la casa, hacer la tarea con los hijos, hacer la comida entre otros, y el rol de los varones es trabajar fuera del hogar para sostener económicamente a la familia y arreglar las cosas que se descompongan en la casa. Algunos estudiosos de las diferencias entre los sexos explican que estas podrían considerarse como resultado de dos elementos básicos, el primero determinado por la biología y el segundo por el contexto cultural (Schriwer, J.K., y Karlberg, C., 2010).

Para Cook y Cusack (2010, p.11) “un estereotipo es una visión generalizada o una preconcepción sobre los atributos o características de los miembros de un grupo en particular o sobre los roles que tales miembros deben cumplir (v.g. mujeres, lesbianas, adolescentes)”, por lo anterior, la investigación se realizó con estudiantes de una escuela secundaria de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, para analizar cómo los estereotipos de género se naturalizan en los docentes y estudiantes, al considerarlos valores correctos porque fueron heredados de sus sabios y viejos maestros, dándole gran valía y respeto, siendo así replicados sin cuestionar el papel que juegan en la sociedad del siglo XXI.

Estas creencias que se transmiten en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser con base a la diferencia de sexo, como cuando el docente utiliza un tono de voz diferente hacia varones y mujeres, al considerar que a los varones se le debe hablar más rudo y a las niñas de manera más suave. Así también, cuando en las actividades deportivas se les prohíbe o limita a las mujeres por considerar que son frágiles y que no son capaces de realizar actividades desgastantes como los varones. Algunos docentes creen que las mujeres son mejores para las actividades domésticas como es la limpieza del salón, sin embargo, también consideran que los varones no son buenos en actividades de expresión de emociones, como pintar, dibujar o cantar, realizando la división de tareas de forma injusta para ambos sexos.

Objetivo General:

Analizar los estereotipos de género que los estudiantes y docentes de una escuela secundaria tienen, para comprender la importancia del papel docente en la transmisión de estas creencias de género.

METODOLOGÍA

Se propuso un enfoque mixto para realizar un análisis descriptivo y cuantificable del fenómeno a estudiar, por medio del diseño concurrente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) en donde de manera simultánea se recabó datos cuantitativos y cualitativos, analizando los resultados de forma independiente, para posteriormente integrar los hallazgos, estableciendo finalmente las conclusiones generales con base a ambos métodos.

Se aplicó una encuesta a 17 estudiantes de primer grado de una escuela secundaria de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se observó el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, enfocándose a los contenidos y materiales didácticos que se utilizaban, y finalmente se realizó una entrevista a 5 estudiantes y dos docentes del grupo.

RESULTADOS

A los estudiantes se les pregunto sobre su comportamiento dentro y fuera de la escuela, posteriormente, se entrevistó a los docentes subrayando su percepción de las actividades que desarrollan los estudiantes y su relación con el sexo que tienen. De los 17 estudiantes, 12 (71 %) son varones y cinco (29%) son mujeres; diez (59 %) estudiantes tienen 12 años de edad, seis (35%) 13 años y solo un estudiante (6 %) tiene 14 años.

Del total de los estudiantes, 11 (65 %) creen que los niños **son más fuertes**, dos (12 %) consideran que las niñas, y cuatro (24 %) que ambos, es decir tanto niñas como niños; en relación quienes son más **hábiles**, diez (59 %) cree que los niños son mejores, tres (18 %) consideran que las niñas y cuatro (24 %) están de acuerdo que ambos sexos son igual de hábiles. Se observa que la creencia de que los niños son más fuertes y hábiles es una de las que más se repite en los menores, siendo una idea aprendida en casa, en los espacios de juego, en la escuela en donde lo correcto es que el niño debe ser fuerte, hábil y rudo para que se considere e identifique como un verdadero varón.

En relación a quienes son mejores en **asignaturas como matemáticas**, doce (71 %) estudiantes consideran que los niños, cinco (29 %) consideran que ambos; se observa que los estudiantes consideran que los niños son mejores en matemáticas, por lo que es necesario poco a poco concientizar a las niñas en relación a que pueden ser tan buenas en las ciencias exactas como los niños. Sin embargo, los planes de estudios y el contenido de las asignaturas están pensadas desde la mirada de los varones, haciéndolas poco atractivas para las mujeres que no ven figuras femeninas en la ciencia o las artes que logren inspirarlas, un ejemplo claro lo tenemos en los libros de texto en donde la gran mayoría de personajes que se estudian son varones. Elena Azaola (2009), nos dice que

“llama mucho la atención que los y las adolescentes consideren que los hombres son mejores en matemáticas, dibujo y deportes, mientras que las mujeres en todas las demás asignaturas, ... preocupa que los hombres sean vistos o se vean a sí mismos como menos eficientes que las mujeres en prácticamente todas las asignaturas”. (p.9)

En relación a quienes son mejores en el **deporte**, diez (59 %) creen que los niños y siete (41 %) que ambos, pero ningún estudiante considero que las niñas sean mejores en los deportes, Wood, explica (como se cita en Giddens, 2010, p. 890) que “la cultura de las escuelas está impregnada de sexismo heterosexual de forma general, especialmente en los patios de recreo, pasillos y otros espacios externos del aula”, por lo que el poder y dominio de estos espacios es exclusivo de los varones, uno de los problemas que observamos es en las clases

de educación física en donde a muchas niñas se les limita su participación en actividades como el fútbol por considerarlo rudo y no apto a las mujeres, creando un estereotipo de género que daña la capacidad y confianza de las niñas en las escuelas.

Cuatro (24 %) estudiantes creen que quienes tienen **más imaginación** son las niñas, seis (35 %) considera que los niños y siete (41 %) considera que ambos tienen imaginación, no existe grandes diferencias en la percepción de los estudiantes en relación a esta temática, lo que es importante toda vez que la imaginación es posible desarrollarla en ambos sexos, así como la **participación en la clase**, en donde cinco (29 %) estudiantes creen que los niños participan más, cinco (29 %) que son las niñas, y 7 (41 %) consideran que ambos, tanto niños como niñas participan en la clase.

En relación a las **tareas de limpieza** que se hacen en el aula, nueve (53 %) cree que las niñas son mejores, 8 (47 %) considera que ambos son mejores en las labores de limpieza, sin embargo, ningún estudiante consideró que los niños sean mejores en estas actividades, porque estos son estereotipos sobre los roles sexuales ya que aluden a los roles y comportamientos que se atribuyen a un género específico con base en aspectos físicos, sociales y culturales, es así como se cree que los varones no son buenos limpiando porque nunca lo han hecho, históricamente ha sido la mujer la encargada de este rol en la familia.

En relación a la **inteligencia** de los estudiantes, tres (18 %) consideran que los niños son más inteligentes, siete (41 %) que las niñas destacan por su inteligencia y 7 (41 %) cree que ambos; se puede ver que las niñas son consideradas como más inteligentes, sin embargo se tiene que destacar que la inteligencia, así como las otras características que se han mencionado no son exclusivas de un sexo, ya que los varones y las niñas pueden desarrollarlas en igualdad de circunstancias.

Una de las creencias que más deben lastimar a las mujeres es relación al hecho de considerar **quién llora más** de ambos sexos, así 13 (76 %) estudiantes consideran que son las niñas quienes lloran más, tres consideran que ambos, sin importar el sexo, y solo un (6 %) estudiante cree que los niños lloran más, históricamente se ha creído que las mujeres son más sensibles, más sentimentales y hasta más dramáticas en las relaciones con los otros, siendo nuevamente un estereotipo de género, limitando que los varones expresen sus sentimientos.

Otra creencia relacionada con el sexo femenino es el hecho de quién **habla o platica** más, tres (18 %) estudiantes consideran que los niños platican más, cuatro que ambos, es decir, tanto niños como niñas, y la gran mayoría, diez (59 %) estudiantes cree que son las niñas quienes platican más, esto también es un estereotipo que por generaciones se ha transmitido y se ha creído, aun cuando vemos a muchos varones que también son partidarios de las conversaciones largas y extensas, dentro y fuera del aula.

En relación a los docentes:

Zabalsa (1991, p.117) explica que “el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje”, sin embargo, el papel del docente es determinante en la enseñanza, entendida como la “actividad que busca favorecer el aprendizaje, la enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda ayuda” (Gvirt y Palamidessi, 1998, p. 45). Por lo

anterior, se entiende que la educación es el “proceso que lleva a cabo cada persona, del cual es sujeto y objeto, y puede ser orientado o ayudado por otras personas; específicamente la familia cumple un papel importante” (Soto y Bernardini, 1984, p. 39), sin embargo, el papel del docente es crucial, por lo que es fundamental saber qué piensan y cómo viven los estereotipos de género.

En la entrevista a dos docentes del grupo, explicaron que las actividades o acciones como:

1) cuidar del hogar, 2) llorar mucho, 3) sensibles (emociones), y 4) saber cocinar, son exclusivas de las mujeres.

1) realizar trabajos duros, 2) jugar futbol, 3) ser desordenados, 4) ser fuertes, 5) ser dominantes, son exclusivas de los varones.

1) ser analíticos, 2) ser indecisos, 3) ser independientes, 4) conducir mejor el automóvil, y 4) ser proveedor financiero, consideran que ambos, es decir hombres y mujeres pueden hacerlo bien.

Sin embargo, en relación al cuidado de los niños, uno de los docentes cree que es una actividad exclusiva de las mujeres y otro de los docentes cree que es responsabilidad de ambos padres.

Cuadro 1. Estereotipos de género (docentes)

Exclusivo de mujeres	Ambos	Exclusivo de varones
Cuidar del hogar (2)	Ser analíticos (2)	Realizar trabajos rudos (2)
Llorar mucho (2)	Ser indecisos (2)	Jugar futbol (2)
Sensibles (emocionales) (2)	Ser independientes (2)	Ser desordenado (2)
Saber cocinar (2)	Conducir mejor el automóvil (2)	Ser fuerte (2)
Cuidar de los niños (1)	Ser proveedor financiero (2)	Ser dominante (2)
	Cuidar de los niños (1)	

Obtenido de entrevista a docentes (septiembre 2018)

CONCLUSIONES

1. Dentro del sistema escolar, el docente como personaje transmisor de la enseñanza puede propiciar mediante su práctica educativa habitual que sus estudiantes asuman como verdad absoluta ciertas creencias referente a los varones y a las mujeres dentro y fuera del salón de clases, replicando creencias no necesariamente correctas y que en algunos casos podrían llevar a una violencia simbólica (Bourdieu, 2011), que consiste en la capacidad de imponer significados, e imponerlos como validos y legítimos ocultando las relaciones de fuerza en las que se sustenta, beneficiando a la clase dominante, en la que la autoridad pedagógica se manifiesta como legítima.
2. Lo transmitido se visualiza como algo digno de ser enseñado y el docente al ser considerado con la capacidad de enseñar no se le cuestiona si lo enseñado es valido, qué se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña y durante qué tiempo se enseña, respaldando el habitus como el conjunto de disposiciones durables y duraderas capaces de asegurar la reproducción social a través de determinadas prácticas. Por ello, Ruiz R., Ayala M. y Zapata E. (2014) explican que

Los estereotipos de género, en el ámbito educativo, influyen para que mujeres y hombres deserten de la escuela, ya que siguen aceptando los roles que la sociedad y la cultura les ha asignado a través del tiempo; es decir, la mujer tiene que cumplir su rol doméstico y el hombre su rol laboral. (p. 179)

3. Otros cambios que se han dado en los últimos tiempos han sido resultado del trabajo de las autoridades educativas, como explica (Méndez, 2012)

La SEP ha realizado un trabajo muy importante que considera la incorporación de la perspectiva de género como un elemento transversal en el quehacer educativo, a través del análisis de los libros de texto gratuitos, la formación continua del personal docente, investigaciones, materiales educativos especializados, campañas de sensibilización y trabajo con adolescentes y jóvenes. Con todo esto se busca desconstruir los estereotipos y roles sociales que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres, la discriminación y la violencia de género (p. 64).

4. Es importante destacar que la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) exige que los Estados Partes tomen todas las medidas apropiadas para eliminar la asignación perjudicial de estereotipos de género.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Azaola, E. (2009). Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México. *Revista de Estudios de Género*, Vol. 4, no. 30, Dic. 2009. Guadalajara.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores, México.
- Bourdieu, P. (2013). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama, Barcelona, España.
- Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) Organización de las Naciones Unidas.
- Cook R. J. y Cusak S. (2010). *Estereotipos de Género, Perspectivas Legales Transnacionales*. Profamilia, Traducción Andrea Parra. University of Pennsylvania Press. EUA.
- Giddens, A. (2010). *Sociología*. Alianza Editorial, Madrid, España.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista L. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill, México D. F.
- Mosconi, N. (2016). *¿Las chicas solo triunfan en la escuela? en ¿Qué es el género?*. Icaria Antrazyt, perspectiva de género, Barcelona, España.
- Gvirtz y Palamidessi (1998). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Editorial. Aique, Bs. As.
- Ruiz R., Ayala M. y Zapata E. (2014). *Estereotipos de género en la deserción escolar: caso el Fuerte, Sinaloa* en *Revista Ra Ximhai*, Juio-Diciembre, 2014/vol.10, Número 7 Edición Especial Universidad Autónoma Indígena de México, Mochicahui, Sinaloa. Pp.165-184
- Soto, A. & Bernardini, A. (1984). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. 2a ed. EUNED: San José, Costa Rica.
- Schriwer, J.K., y Karlberg, C. (Gerentes de Producción). (2010). *La paradoja de la igualdad*. (Video) Noruega, NRK. Recuperado en <https://youtu.be/2sbInk2aPzE>
- Zabalsa, M. A. (1991). *Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico* en A. Medina y M. L. Sevillano (coord.): *El currículo Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES

Luisa Ponce Hernández, Thelma Caba De León y Cándido Chan Pech
Facultad de Negocios Campus IV Universidad Autónoma de Chiapas

INTRODUCCIÓN

En la Facultad de Negocios se ha hecho palpable que existen cuestiones sociales y culturales asentadas con mucha fuerza en la sociedad, basadas en creencias, estereotipos y prejuicios que continúan estableciendo barreras para que las mujeres ingresen plenamente en el mundo de la creación y desarrollo de negocios.

Estas cuestiones sociales y culturales tienen su raíz en la manera en que hombres y mujeres socializan, influyendo en la perspectiva de lo que se espera de nosotros y nosotras en el desempeño de los roles, con el fin de afirmar la “masculinidad” o “feminidad”, de acuerdo con las expectativas de la sociedad a la que pertenecen, por eso en este trabajo se investigó sobre la perspectiva de género que tienen los estudiantes de la Facultad, por ser el género el que asigna a mujeres y hombres diferentes roles, derechos y oportunidades por el solo hecho de pertenecer a un sexo u otro (Baena, 1999).

La comprensión adecuada de los conceptos de género e intervención social es de especial importancia, esto suscita dificultades particulares, ya que muchas veces no se ha tenido oportunidad de acceder a alguna formación, capacitación o espacio de reflexión sobre el mismo, dada la escasa prioridad otorgada al tema hasta ahora (Arela, 2005).

Los procesos mediante los cuales se construyen las categorías de género van ligados a los que producen las desigualdades en este contexto, y, por tanto, para comprender los procesos que generan las diferencias y la identidad de género es necesario relacionar de forma lógica las categorías culturales y las relaciones sociales.

Supone tener presente que el género es una categoría social que debe ser tomada en cuenta en cualquier análisis e intervención, explicitando en todo momento cuáles son las consecuencias y circunstancias de uno y otro sexo y cómo son las relaciones entre ellos. El enfoque de género no debe ser entendido tan sólo como una herramienta que permite interpretar mejor la realidad y, por tanto, adaptar mejor a ella las propuestas de intervención, sino que es una estrategia para transformar la realidad, un compromiso para mejorar la situación social y lograr una relación entre géneros equitativa (López, 2007).

Con relación al concepto género, es indispensable antes de abordar esta temática, definir el concepto de género. Scott en su estudio “El género: una categoría útil para el análisis histórico” lo define desde dos visiones, en principio como: elemento constituyente de las relaciones sociales centradas en las diferencias sexuales. Lo que implica el estudio de símbolos culturales que son representativos de manera diversa, los conceptos normativos manifestadores de los significados de los símbolos, las nociones políticas y referencias a las instituciones sociales, y la identidad subjetiva enmarcada en su contexto. La labor pendiente es conocer la interacción de estas cuatro subpartes (Scott, 1990)

En segundo término, afirma (Scott, 1990) que hay que entender que en la definición de género se encuentra otro componente que implica "...una forma primaria de relaciones significantes de poder. Ello lleva a percibir el significado y comprensión de las intrincadas relaciones entre las diversas relaciones sociales de los seres humanos. Es necesario considerar que el poder no es una fuerza central sino más bien dispersa, incluido en la continua construcción de lo masculino y/o femenino"

Esta posición sobre el género como una tecnología de poder, como una ficción política que no corresponde con el sexo se ha venido trabajando desde los años ochenta. En los últimos veinticinco años muchas y muy diversas tendencias dentro de las investigaciones académicas han convergido, para producir una comprensión más compleja del género como fenómeno cultural. Actualmente vemos que los límites sociales establecidos por modelos basados en el género varían tanto histórica como culturalmente y a su vez funcionan como componentes fundamentales del sistema social (UNESCO, 2000).

Es por ello que podemos establecer que una perspectiva o mirada de género es aquella que tiene en cuenta las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres existentes en la realidad, en otras palabras, entrevé el modo en que el género puede afectar la vida y las oportunidades de las personas para resolver sus problemas y dificultades (Valcárcel, 1994).

Ante esta perspectiva surgió la siguiente interrogante. ¿La perspectiva de género que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría coadyuva en su formación profesional?

El objetivo general de esta investigación fue determinar la perspectiva de género que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría, de primero y segundo semestre de la Facultad de Negocios.

METODOLOGIA

La metodología a utilizar es no experimental, descriptiva, transeccional, la técnica fue: cuestionarios tipo encuestas aplicados a alumnos.

Este trabajo se llevó a cabo en la Facultad de Negocios del Campus IV de la Universidad Autónoma de Chiapas, que cuenta con una población estudiantil 980 de alumnos tanto del turno matutino como vespertino.

La muestra seleccionada fueron 150 estudiantes de los cuales 84 fueron mujeres y 66 hombres de primero y segundo semestre del turno matutino de la licenciatura en Contaduría, cuyas edades oscilan entre 17 y 25 años, tanto del sexo masculino como femenino.

El instrumento que se utilizó fue el cuestionario.

Procedimiento para la recolección de datos. Se procedió a la aplicación de cuestionarios por grupos en un promedio de 20 minutos, para contestarlos. Procedimiento para el análisis: Se hizo la revisión detenida y depuración de los datos obtenidos con el fin de detectar y eliminar en lo posible, los errores y omisiones que

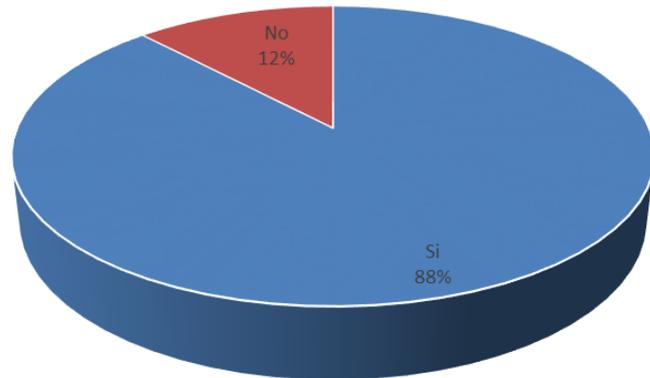
pueden presentar. Se hizo la Codificación de cada respuesta de los cuestionarios por códigos o indicaciones numéricas que faciliten la tabulación, mediante el paquete estadístico SPSS 10.0 para Windows.

RESULTADOS

De acuerdo a la aplicación de los cuestionarios se obtuvieron los siguientes resultados. Se recoge la valoración de los encuestados sobre su formación previa en aspectos relacionados con la perspectiva de género.

De los resultados se eligieron cuatro interrogantes que son representativas a esta investigación.

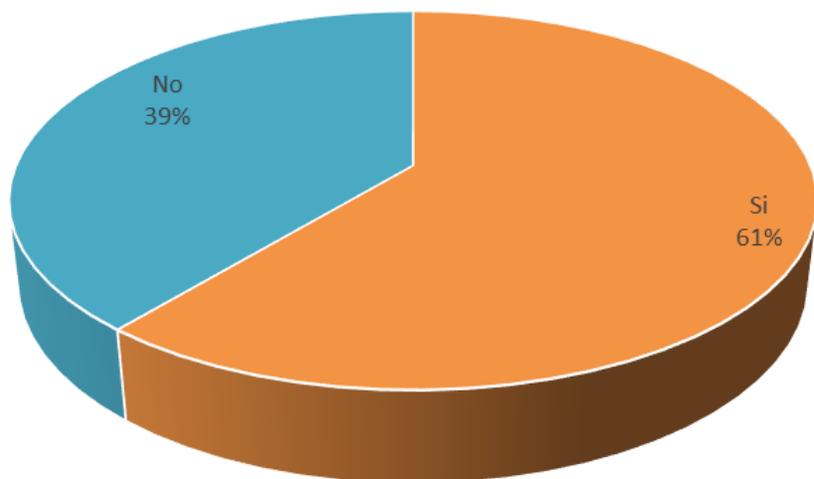
Pregunta 1. ¿Conoce el significado de la palabra género?



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se obtuvo que el 88% respondió que Si conoce el significado de la palabra género mientras que el 12% dijo que No.

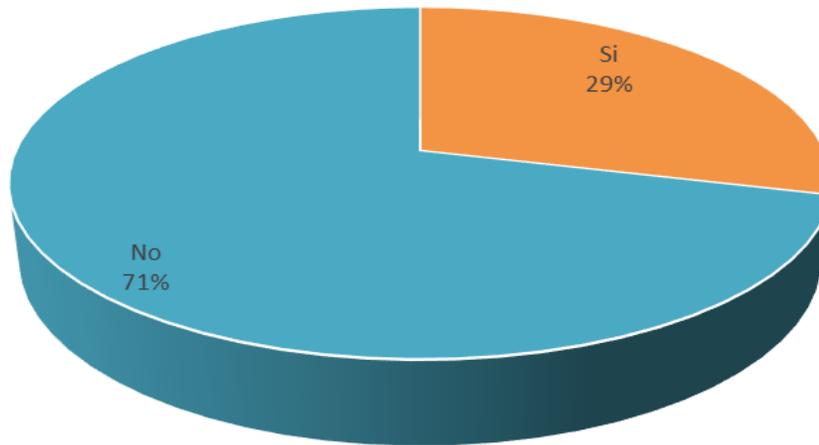
Pregunta 2. ¿Conoces que son los roles de género?



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de esta interrogante nos indican que el 61 % de los estudiantes dijo desconocer que son los roles de género, el 39 % de los estudiantes si los conoce.

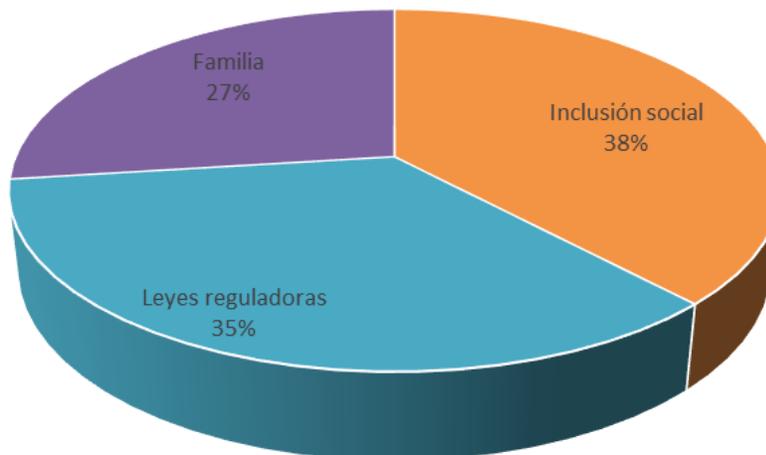
Pregunta 3. ¿En tu vida académica has sufrido de alguna desigualdad de género?



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos nos indica que el 71 % de los estudiantes dijo que durante su vida académica no han sufrido alguna desigualdad de género y el 29% dijo que sí.

Pregunta 4 ¿Cuáles serían las acciones apropiadas para reducir la brecha de desigualdad de género?



Fuente: Elaboración propia

De las opciones que se dieron, se obtuvieron el siguiente resultado, el 38 % dijo que la inclusión social, el 35% las leyes reguladoras y el 27 % la familia.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, la perspectiva de género se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género.

En este contexto de acuerdo al objetivo de determinar la perspectiva de género que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría, de primero y segundo semestre de la Facultad de Negocios, se concluye que la perspectiva de género que tienen los estudiantes, en relación al significado de la palabra género no está claramente identificado por ellos, así como la diferencia entre sexo y género, lo que indica tener presente que el género es una categoría social que no fue entendida en todo momento, así como las consecuencias y circunstancias de uno y otro sexo y cómo son las relaciones entre ellos.

Por tanto, el enfoque de género no debe ser entendido tan sólo como una herramienta que permite interpretar mejor la realidad y, por tanto, adaptar mejor a ella propuestas de intervención, sino, que es una estrategia para transformar la realidad, en pro de mejorar la situación social y lograr una relación entre géneros equitativa.

REFERENCIAS

- Arela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: B.
- Baena, M. D. (1999). El papel de la educación superior en el crecimiento y desarrollo de los países iberoamericanos. *Rev. Electronica de Geografía y Ciencias Sociales*, 39. Obtenido de El papel de la educación superior en el crecimiento y desarrollo de los países iberoamericanos: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-45-39.htm>
- López, M. I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. México: Seg. color.
- Scott, J. (06 de Enero de 1990). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Obtenido de El género: una categoría útil para el análisis histórico: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/sexualidad/UNIDAD%20II/scott.pdf>
- UNESCO. (2000). *Foro mundial de educación para todos*. México: UNESCO.
- Valcárcel, A. (1994). *El concepto de igualdad*. Madrid: Pablo Iglesias.

EL DERECHO A LA EDUCACION BASICA DE MIGRANTES EN CHIAPAS, MEXICO

Gloria Amelia Gutú Moguel, Ana Rosa Nuñez Serrano y
Denise López Espinal

Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

El fenómeno de la migración es parte de la historia de la humanidad, porque las fronteras políticas nunca han sido impedimento para detener las aspiraciones económicas, humanas y sociales que motivan el traslado de los seres humanos, a territorios distintos del de su origen.

A partir de reconocer su presencia, se revisa la construcción histórica que, desde el derecho a la educación, justifica que estas y estos infantes se incorporen a la escuela, tomando en cuenta que esta debe adaptar la enseñanza a los diversos requerimientos de quienes asisten a ella y garantizar, de esta forma, el derecho que tienen a aprender y a potenciar los conocimientos que les permitan transitar entre culturas, situación propia de la realidad transnacional en que están situados.

Por lo que el sector educativo ha hecho esfuerzos por atender a la población local, y sin duda, la intención de apoyar a los migrantes que se han estacionado momentáneamente en esta ciudad fronteriza, requerirá un trabajo adicional. Por otro lado, es cierto que no se trata de una cantidad exorbitante de estudiantes y que sí puede absorberse con esfuerzo y creatividad. Adicionalmente, habría que señalar que las condiciones materiales se puedan acoplar a las necesidades coyunturales, pero lo más importante es que los actores escolares de la educación básica y la sociedad civil vean el asunto migratorio como algo que requiere solidaridad y atención constante.

PALABRAS CLAVES: Migración, sector educativo, migrantes, educación básica.

INTRODUCCION

A raíz de las caravanas de migrantes centroamericanos, que partieron en su mayoría de Honduras y El Salvador el 13 de octubre de este año, se suscitaron acciones encontradas en torno a la migración: actos de apoyo, de xenofobia, de empatía y enojo contra de las más de siete mil personas que han caminado al interior de nuestro país y que muchos de ellos se quedaron en Chiapas en la búsqueda de su regularización. Familias enteras viajan con el fin de solicitar asilo político, huyendo del panorama de violencia y pobreza de sus países.

A partir de estos hechos, y sin perder de vista que nuestro país se ha preocupado históricamente por los refugiados, diversos medios de comunicación informaron que el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, anunció un programa de visas laborales, para ofrecer otras salidas a la crisis humanitaria, y no nada más la deportación. Con esta noticia, se incrementa la posibilidad de que una buena parte de los dos mil 377 niños y niñas centroamericanos que viajan en la caravana (Vanguardia., 2018) ingresen al Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Al situar a la educación desde el marco de la justicia social, podemos identificar a los sujetos de derecho a partir de sus necesidades educativas en contextos contemporáneos, que se muestran con gran dinamismo y complejidad debido a los procesos económicos y sociales que se viven en el nivel mundial

Cabe subrayar que no está en duda que toda persona, de cualquier origen (bien sea naturalizada, refugiada, migrante, asilada política o desplazada) es titular del derecho humano a la educación. Sin embargo, ejercerlo se torna complicado, puesto que existen otros procesos sociales y culturales que intervienen.

Por lo que la educación inclusiva hace referencia a la implementación de un conjunto de estrategias para que los estudiantes aprendan juntos sin distinciones étnicas/de raza, de sexo, de discapacidad, situación económica, social, o por su origen y nacionalidad y en condiciones de no discriminación, de modo que se haga efectivo el derecho universal a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación social.

MARCO TEÓRICO

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Consagrado en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (UNESCO., 1948), la educación es una herramienta fundamental de protección de la dignidad humana. Es preciso reconocer que los derechos humanos adquieren aún mayor sentido cuando su cumplimiento está amenazado. Por ejemplo, cuando las personas están obligadas a huir para escapar a un conflicto armado o a la persecución, o simplemente emigran para mejorar su situación socioeconómica. En su país de llegada, su situación educativa puede ser incierta.

Los trabajadores migrantes corrientes y sus hijos se benefician intelectual y socialmente de la escuela donde adquieren conocimientos sobre la sociedad que integran. Los solicitantes de asilo que aguardan una decisión sobre su futuro necesitan cursos básicos de lengua; esto es aún más necesario en el caso de los menores no acompañados. Para los migrantes indocumentados, el acceso a una educación básica aporta una

cierta estabilidad y aunque más no sea una apariencia de normalidad en sus vidas, además de aumentar su autoestima. El derecho a la educación obliga a los Estados a dar acceso a servicios y a recursos financieros para que nadie se vea privado de competencias escolares básicas, por hablar sólo del mínimo indispensable.

LO QUE EL DERECHO GARANTIZA

La educación para todos, sin discriminación alguna, está garantizada por el Derecho Internacional De Los Derechos Humanos. El principio de no discriminación se aplica a todos aquellos que están en edad escolar y residen en el territorio de un Estado, incluidos los no ciudadanos, e independientemente de su situación jurídica. Por consiguiente, los migrantes en situación irregular o indocumentados pueden invocar el derecho a la educación. Este derecho crea obligaciones inmediatas inequívocas: El Estado no dispone de ningún margen de libertad en este sentido. Está prohibida cualquier forma de discriminación, ya que la esencia misma del derecho está en juego. Esto implica la igualdad del derecho de acceso a los establecimientos de enseñanza, que puede describirse como el núcleo o el contenido mínimo de este derecho.

Esto es consecuencia del carácter universal de los derechos humanos. Pueden adoptarse medidas específicas de protección del derecho a la educación en virtud de la Convención sobre el estatuto de los refugiados (ACNUR, 1951). Según el artículo 22, los Estados “concederán a los refugiados el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental” y “el trato más favorable posible y en ningún caso menos favorable que el concedido en las mismas circunstancias a los extranjeros en general respecto de la enseñanza distinta de la elemental y, en particular, respecto a acceso a los estudios, reconocimiento de certificados de estudios en el extranjero, exención de derechos y cargas y concesión de becas”.

A lo anterior, el artículo 3 de la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989) agrega que “una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño” en todas las medidas concernientes a los niños. Esto abarca la prestación de servicios de educación para todos los migrantes.

La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (ONU., 1990) garantiza la igualdad de trato de los trabajadores migratorios, de sus hijos y de sus familiares con los nacionales del Estado de empleo. En lo que respecta a la educación de los hijos, el artículo 30 establece que “todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de

cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo”. El problema es que esta Convención no fue ampliamente ratificada por los Estados de empleo, sin duda porque contiene obligaciones muy estrictas.

LAS DIFICULTADES SOBRE EL TERRENO DEL DERECHO A LA EDUCACION DEL MIGRANTE

La implementación del derecho a la educación para los migrantes plantea varios desafíos y dilemas a los gobiernos de los países de acogida.

Puede ser de interés público evitar que extranjeros en situación irregular se arraiguen en la sociedad gracias a la educación, limitar la distribución de recursos escasos solo a las personas que obtuvieron un permiso de residencia, pero también recurrir en el futuro a la mano de obra migrante para hacer frente al envejecimiento de la población.

Pero, por otra parte, los recién llegados tienen un legítimo interés en convertirse en miembros de pleno derecho de la sociedad, mediante su participación y su inclusión progresiva. Y en esto la educación desempeña un papel fundamental. Si los Estados son libres de decidir sobre la distribución de sus recursos financieros, deben respetar al mismo tiempo las obligaciones de asistencia y protección que han asumido voluntariamente como partes en los tratados sobre derechos humanos.

Por ejemplo, el interés público puede exigir que el Estado disuada a los migrantes irregulares de abandonar su país y emprender un periplo peligroso hacia USA. Sin embargo, una vez que estos migrantes llegaron, deben respetarse los derechos humanos fundamentales. Esto no significa que debería dárseles acceso a todos los servicios en un plano de igualdad con los ciudadanos del país de acogida. Los Estados pueden tener un legítimo interés en restringir la gratuidad del acceso a la enseñanza superior si esa gratuidad tiene por efecto atraer migrantes irregulares. Pero no es posible restringir el acceso a la educación elemental o básica. Este derecho debe estar garantizado en cualquier circunstancia.

Como se sabe, algunos refugiados se quedarán probablemente de forma permanente porque les es imposible volver a su país de origen. Por lo tanto, es indispensable que las autoridades nacionales y locales anticipen y diseñen políticas de educación que estén culturalmente adaptadas a fin de que los interesados puedan estar integrados y tener acceso al mercado de trabajo.

Ante todo, debe encontrarse un equilibrio entre las necesidades de los jóvenes migrantes y el tratamiento diferencial de los ciudadanos y los no ciudadanos en cuanto al acceso a la educación. Se recomienda la enseñanza de la lengua desde el momento de la llegada.

Velar por el acceso a la educación, la vivienda, los servicios sociales, los servicios de salud y el trabajo para los refugiados impone necesariamente una carga financiera a los gobiernos. Ahora bien, puesto que a veces las políticas generosas de acogida para los migrantes generan sentimientos de incompreensión, malestar y descontento en algunos ciudadanos, los gobiernos deben explicar los motivos de estas necesidades y justificarlas a la luz de otras prioridades presupuestarias, de intereses políticos y de sus obligaciones internacionales en el marco de los derechos humanos.

METODOLOGIA

Esta investigación está basada en un estudio descriptivo ya que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, y principalmente miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar.

Para la selección y participación de esta investigación se consideró las características de inclusión basadas en la disposición de 25 padres migrantes con hijos en edad escolar de nivel básico, y que entendieran el idioma español para la facilitación de la aplicación del instrumento de medición el cual fue un cuestionario, que constó de seis preguntas para su fácil concentración de datos. También se hizo una entrevista de una sola pregunta a 12 migrantes sobre la facilidad de inscribir a sus hijos a la escuela en Chiapas. Dichos instrumentos se aplicaron en el mes de agosto 2019 aprovechando el factor migrante.

RESULTADOS

Pregunta 1. ¿Debido a su situación actual, usted pretende establecerse en esta ciudad?

SI	%	NO	%	TOTAL	%
18	72	7	28	25	100

Para la primera pregunta, como resultado se obtuvo que el 72% si tiene como objetivo establecerse en esta ciudad fronteriza y el 28% no.

Pregunta 2. Sus hijos en su país de origen, ¿Asistían a la escuela regularmente?

SI	%	NO	%	TOTAL	%
8	32	17	68	25	100

En respuesta a la segunda pregunta, el 32% de los hijos de estos migrantes si asistían a la escuela regularmente y el 68% no.

Pregunta 3. ¿Considera que si su hijo asiste a la escuela su futuro mejorará?

SI	%	NO	%	TOTAL	%
18	72	7	28	25	100

En la tercera pregunta, se obtuvo que el 72% de los padres encuestados consideran que asistir a la escuela mejoraría su futuro, y el 28% opina que no.

Pregunta 4. ¿Le gustaría que sus hijos tuvieran acceso a la educación en este país?

SI	%	NO	%	TOTAL	%
23	92	2	8	25	100

Respecto a la cuarta pregunta, el 92% si le gustaría que sus hijos tuvieran acceso a la educación en este país, y el 8% no.

Pregunta 5. ¿Considera al asistir su hijo a la escuela, hará que se aleje de actos delictivos en un futuro?

SI	%	NO	%	TOTAL	%
21	84	4	16	25	100

En la quinta pregunta, el 84% manifestó que si opina que el asistir sus hijos a la escuela hará que se alejen de actos delictivos en el futuro y el 16% considera que no.

Pregunta 6. ¿Sabía que, aunque sea usted migrante, sus hijos tienen derecho a la educación?

SI	%	NO	%	TOTAL	%
2	8	23	92	25	100

Para pregunta 6, el 92% ignoraba que sus hijos tienen derecho a la educación, y el 8% si sabían.

Entrevista

Pregunta 1. ¿Ha tenido dificultad en inscribir a sus hijos a la escuela en Chiapas? ¿Porqué?

SI	%	NO	%	TOTAL	%
8	67	4	33	12	100

Para la última pregunta, el 67% de los migrantes con permiso temporal que han decidido radicar en Chiapas respondieron que han tenido dificultad a que sus hijos sean inscritos a las escuelas públicas porque dan preferencia al niño mexicano por falta de cupo. Además, comentaron que en las escuelas donde los reciben están en las afueras de la ciudad. También comentaron que no hay quien los oriente o ayude para facilitar los procesos de inscripción a las escuelas y que sus hijos salgan beneficiados.

CONCLUSIONES

Basado en la opinión de los padres migrantes que de primera mano conocen la situación delictiva, agresiva y de explotación de sus países de procedencia, resulta necesario apostarle a favorecer a la educación básica de los migrantes porque por medio de la Educación se transforma la sociedad. Esto quiere decir, que es importante educar a los niños y jóvenes migrantes para tratar de que no formen parte del índice de delincuencia o de la población laboralmente inactiva. De tal manera que se formen personas productivas y que contribuyan al desarrollo de México.

Es importante que los derechos de los migrantes a la educación sean ampliamente reconocidos como derechos humanos inalienables y no solo como simples metas que deben alcanzarse a través de medidas políticas. Las autoridades nacionales, locales y escolares deben tener conciencia de la importancia de la capacitación y apoyo al migrante con deseo de que sus hijos estudien. Ya que no solo se favorecerá a los niños y padres migrantes, sino también a la localidad en donde decidan establecerse permanentemente.

FUENTES DE INFORMACIÓN

ACNUR. (28 de JULIO de 1951). *ACNUR*. Obtenido de ACNUR: <https://www.acnur.org/5b0766944.pdf>

ONU. (20 de NOVIEMBRE de 1989). *ONU*. Obtenido de ONU: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

ONU. (18 de DICIEMBRE de 1990). *ONU*. Obtenido de ONU: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx>

UNESCO. (10 de DICIEMBRE de 1948). *UNESCO*. Obtenido de UNESCO: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Vanguardia. (21 de Octubre de 2018). *Vanguardia*. Obtenido de Vanguardia: <https://vanguardia.com.mx/articulo/son-en-total-7233-los-integrantes-de-la-caravana-migrante>

LA TUTORÍA COMO UN DERECHO AL CRECIMIENTO PERSONAL Y PROFESIONAL DURANTE LA VIDA UNIVERSITARIA

Claudia Ivonne González Guirao, Nancy Zarate Castillo y Elsa Velasco Espinosa

Facultad de Humanidades. UNACH

RESUMEN

El ingreso a la Universidad va lleno de miedos, ansiedades, temores, urgencias, y de grandes deseos por descubrir y aprender el campo disciplinario de interés del estudiante, se ubica como el responsable inmediato en la toma de decisiones cruciales para su vida cotidiana, su formación académica y profesional.

El hecho de estar en busca de respuestas, genera un área de oportunidad para abrirse al mundo, evaluar las alternativas que se ofrecen y escribir una nueva historia, esta es la importancia por la que los estudiantes necesitan y tienen derecho a recibir un acompañamiento desde el ingreso, permanencia y egreso de la vida universitaria.

Ante los retos de la educación universitaria en el siglo XXI, en el presente artículo se estudian antecedentes y evolución de la tutoría, los retos que implica y su contribución a la calidad educativa como derecho de los jóvenes de ser formados en las mejores condiciones institucionales.

Palabras Clave: Vida Universitaria, Acompañamiento, Tutoría, Formación, Profesional.

INTRODUCCIÓN

Desde medio siglo atrás se han realizado esfuerzos para transformar las universidades en sitios que fecunden la formación humana de manera integral, por ello se ha promovido una reestructuración en los modelos educativos a fin de incluir en su modelo pedagógico servicios de orientación educativa para la formación de personas capaces de adaptarse a los cambios del siglo XXI, a nuevos procesos tecnológicos y al manejo de emociones que los motive en su proyecto educativo a lo largo de la vida.

En este empeño, los organismos reguladores de la educación de calidad, han establecido políticas y prácticas asociadas a prevenir, brindar apoyo y acompañamiento a las y los estudiantes en proceso de formación educativa con el compromiso de contribuir a la formación de ciudadanos con conocimientos científicos y tecnológicos adecuados a sus necesidades sociales, políticas y culturales a fin de alcanzar el bienestar y ser parte de la solución de problemáticas sociales.

Desde este compromiso oficial se reconoce el papel de la actividad orientadora como un proceso permanente en la labor de los docentes universitarios, toda vez que son quienes abonan directamente en la formación personal y profesional de los estudiantes; situación que los empodera para que mediante su actividad académica fijen su atención en las necesidades que los estudiantes presentan, y de la misma manera sean quienes estimulen su participación activa en la resolución de problemáticas personales y sociales.

DESARROLLO

Reflexionar la acción tutorial implica un repaso sobre sus antecedentes, su evolución histórica y un análisis de la forma en que su institucionalización favorece la calidad educativa mediante la personalización y optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje.

La tutoría ha estado presente desde épocas remotas, la figura del tutor se ha presentado de diferentes maneras, con diferentes nombres y funciones, que se han adecuado según las necesidades sociales; como en las polis griegas, donde la madre era la encargada de la educación de sus hijos, aunque en las familias con mayor posibilidad económica disponían de una nodriza que prestaba diversos cuidados a los niños y era la responsable de transmitir las costumbres, las tradiciones y la cultura en esos tiempos. Desde este momento de la historia podemos apreciar la importancia de procurar, guiar y orientar a las generaciones.

Otra de las épocas en donde podemos notar un claro ejemplo de la acción tutorial, es la medieval, mediante prácticas formativas se realizaban talleres bajo la tutela de un maestro para aprender oficios gremiales de la época; es en el renacimiento cuando la visión humanista consolida la idea de tutoría y se empiezan a tomar en cuenta las aptitudes de las personas para orientarlas hacia alguna profesión.

Posteriormente, en el siglo XIX surgen nuevas formas de entender la función del tutor y en el siglo XX se establecen las instituciones de tutores con el objetivo de alcanzar personas capaces de realizar investigaciones y generar conocimiento con un sentido de responsabilidad y compromiso social.

A lo largo de la historia encontramos grandes ejemplos de la existencia de la acción tutorial y resulta importante resaltar que sin estar institucionalizado, era operado un mecanismo de tutorías como apoyo a las necesidades sociales, políticas y culturales durante las épocas mencionadas

En 1970, con la Ley General de Educación en España se apoya la institucionalización de la acción tutorial como eje central de la actividad educativa en los centros escolares, a partir de este hecho, los organismo e instituciones relacionadas con la cuestión educativa mundial, comienzan a realizar investigaciones y aportaciones para la puesta en práctica de las tutorías.

Tal es el caso de la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI: “Visión y Acción”, en su “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior”, donde se establece la necesidad de modificar el proceso de aprendizaje en la educación superior:

En un mundo en rápida mutación, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación de acceso. (UNESCO, 1998, p. 32).

Con esta declaración se reafirma el cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje, de estar centrado en el docente, pasa a centrarse totalmente en el alumno como acción hacia la búsqueda de mejor calidad educativa, dando pauta a la creación de nuevas e incidentes políticas públicas a favor a las necesidades que presentan los estudiantes en la transición del siglo XIX al siglo XX.

En esta misma Declaración, señala entre las responsabilidades del profesor: “Proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas las medidas para mejorar sus condiciones de vida” (UNESCO, 1998, p. 34). Dando total respaldo a la importancia del desarrollo de la tutoría, porque permite realizar labor de acompañamiento continuo y personalizado a cada alumno o grupo de alumnos con la finalidad de garantizar su desarrollo académico, social, personal y profesional de manera integral.

El Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC, 1998) retoma su compromiso con la educación de calidad, y establece como eje rector para el mejoramiento de la Educación Superior:

Construir la calidad de la docencia fundamentalmente sobre la base de la superación pedagógica del profesorado y de la concepción de una formación integrada en el diseño y desarrollo de los currículos, con la finalidad que puedan egresar graduados, creativos, reflexivos, polifuncionales y emprendedores, en el marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta y crítica, en donde el alumno asuma su calidad de sujeto activo, protagonista de su propio aprendizaje y gestor de su proyecto de vida (p. 122).

Tomando como punto de partida la calidad educativa, la acción docente pasa a ser el principal motor para ejercer la tutoría y recobra un papel fundamental como herramienta de intervención personalizada, de acompañamiento, asesoramiento y apoyo en la adquisición y maduración de competencias para el proyecto personal y profesional del estudiante.

En México en el año 2000, La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso como un recurso viable y estratégico para mejorar la calidad en el desempeño de los estudiantes, el programa de desarrollo integral de estudiantes, donde se formula la tutoría como una de las herramientas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad de dicho nivel formativo, dando como resultado el surgimiento de los Programas Institucionales

de Tutoría; de modo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) introduce políticas de tutoría en los planes nacionales de la Educación Superior, planteando la obligatoriedad de la tutoría de modo particular.

La ANUIES impulsa a las IES, para que pongan en marcha sistemas de tutoría, para que los alumnos cuenten a lo largo de su formación, con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado, es decir, “acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículum formativo, que puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior” (Romo, 2001, p. 21).

El programa de tutoría apoya el logro de una formación integral en los estudiantes universitarios, al realizar acciones que permitan atender y formar a los estudiantes en aspectos que inciden en su madurez personal: conocimientos, actitudes, habilidades, valores, sentido de justicia y desarrollo emocional y ético (Romo, 2001).

Para el logro de estos objetivos, la Educación Superior en México se rige con un marco político, económico y social con ciertas pautas y tendencias de un mundo globalizado y en una dinámica nacional en continua evolución, así, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en un documento respecto a la educación en México, específicamente en las recomendaciones de calidad plantea: “Desarrollar los servicios de tutoría y de apoyo a la orientación de los estudiantes universitarios de los niveles medio superior y superior” (1997).

La propuesta anterior se considera en la orientación de las líneas de la política de educación superior en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE), en donde se reconoce para mejorar la calidad de la educación es necesario que las instituciones emprendan esfuerzos, “para identificar a los mejores, apoyarlos en su desempeño y estimularlos para que se superen ... (p.144)”.

Como podemos apreciar el desarrollo de tutorías es un esfuerzo global, en donde autoridades, instituciones, docentes y alumnos participan con el fin de alcanzar los objetivos establecidos por los organismos reguladores para una educación de calidad. Es importante mencionar que la estadística no es el único fin, es decir, la medición de los logros obtenidos, sino el acompañamiento eficaz y oportuno que se brinda a los estudiantes durante su ingreso, permanencia y egreso de la educación superior.

Ahora bien, debemos tomar en cuenta que las instituciones universitarias de los países que conforman el espacio Iberoamericano están pasando por una serie de factores que interpelan más agudamente sus procesos de reforma que de acuerdo a Bianculli y Marchal (2013) son:

- Un notable aumento de alumnos en las últimas cuatro décadas, junto con la tendencia decreciente de la demanda de plazas en universidades públicas, que obliga a revisar los actuales planes de estudio, procurando una oferta sólida y atractiva para los estudiantes.

- El incremento de la diversidad de estudiantes como consecuencia de las nuevas situaciones sociales y las exigentes demandas de cualificación propias de los procesos productivos.
- La elevada deserción de estudiantes es un obstáculo y un problema estructural, que está dando origen a la emergencia de políticas educativas vinculadas a favorecer el ingreso, la retención y la graduación de los alumnos.
- Los cambios continuos en las necesidades sociales y, en especial, las relacionadas con el desarrollo profesional, principalmente las aplicaciones técnicas, han de estar presentes en la planificación de los procesos formativos, para lo que debe considerarse entre sus finalidades educativas el desarrollo de competencias sobre las que afianzar dichas aplicaciones.
- El progresivo avance hacia la autonomía universitaria y la responsabilidad de los gobiernos en la financiación pública de las universidades, con el necesario establecimiento de criterios de calidad educativa, adecuadamente contruidos y coherentes con las finalidades universitarias, así como la debida justificación de los recursos empleados y la evaluación de las metas alcanzadas.
- La orientación de la enseñanza y el aprendizaje hacia el desarrollo individualizado de competencias profesionales y de investigación, así como la resolución de cuestiones de relevancia social, situando al estudiante como eje central del proceso educativo. (citado en Lobato y Guerra, 2016, p. 5).

Debido a estos cambios estructurales y transformaciones por los cuestionamientos hechos a los modelos pedagógicos tradicionales, se da paso a una crisis educativa acompañada y revolucionada, promoviendo el crecimiento acelerado del conocimiento, tal como Tünnerman señala es otra realidad: “el desplazamiento del aparato escolar como único oferente de educación y surgimiento de la escuela paralela de los medios masivos de comunicación y la rápida difusión de la información a través de las modernas tecnologías”. (Citado en Romo, 2003, p. 42).

Como podemos apreciar la era de la tecnología y la información hace presencia en todos los ámbitos de la vida diaria y el proceso de educación sufre transformaciones, la escuela ya no es el unico medio en donde los estudiantes pueden aprender y los docentes no son los únicos que pueden brindar aprendizajes puesto que hay mucha información detrás de una pantalla, sin embargo no hay un manejo adecuado de las personas que se encuentran utilizando la tecnología.

No cabe duda que ante estas manifestaciones, resulta indispensable innovar en los modelos pedagógicos, en las funciones y papel de los docentes en el aula o como tutores para adaptarlos al modelo académico de las instituciones educativas de nivel medio superior del nuevo milenio, que de acuerdo a Tünermann y De Souza (2003) estan caracterizadas por las siguientes exigencias:

- La adopción del paradigma del aprender a aprender
- El traslado del acento, en la relación enseñanza-aprendizaje, a los procesos de aprendizaje.
- El nuevo rol de los docentes, ante el protagonismo de los discentes en la contrucción del conocimiento significativo.

- La flexibilidad curricular
- La promoción de una mayor flexibilidad en las estructuras académicas
- El sistema de créditos
- La estrecha interrelación entre las funciones básicas: docencia, investigación, extensión y servicios
- La redefinición de las competencias profesionales
- La reingeniería institucional y la gestión estratégica de la administración
- La autonomía universitaria responsable
- Los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores: productivo, laboral, empresarial, etc. (Citado en Romo, 2011, p. 42).

En este contexto se trata que los alumnos aprendan de manera autónoma a enfrentar y resolver los diferentes escenarios que se presenten en su vida universitaria y les permitan adecuarlos a los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven cotidianamente, por ello resulta indispensable generar condiciones para desarrollar su aprendizaje de manera significativa.

La acción tutorial es una actividad que orienta al estudiante, ejercida por la función docente, específicamente por el tutor, quien realiza la labor de acompañamiento continuo y personalizado de cada alumno y grupo de alumnos con la finalidad de garantizar un desarrollo integral, el tutor se convierte en un agente esencial para generar procesos de orientación que demandan las necesidades de los alumnos.

El hecho de que un tutor sea responsable de la orientación de los estudiantes, no debe aislarse al aula educativa, al contrario, amplía el panorama a la interacción con todos los actores implicados en el proceso educativo de los estudiantes; todo el profesorado debe incluirse en el programa institucional de tutorías con el fin de que los resultados sean contundentes y se reflejen de manera progresiva; de igual manera las familias que son los pilares de la sociedad y, por lo tanto, responsables y partícipes de la educación de sus hijos deben ser partícipes de la práctica tutorial y el actor más importante: el alumno, quien debe mantener una participación activa para transformar su propia vida.

Es así como la tutoría universitaria se configura como un proceso estructurado técnicamente, con el objetivo de ofrecer a los estudiantes la información y formación necesarias para el desarrollo de su carrera, la capacidad de inserción en el área laboral como profesionales activos y su integración social como ciudadanos de cambio.

¿Por qué de las tutorías?

De acuerdo a una nota de Teresa Moreno, publicada en el periódico El Universal:

... El sistema educativo en México fue incapaz de mantener en la escuela a 80% de los niños que iniciaron la primaria en 1999 y que hoy tienen 24 años de edad según cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Si la tendencia se mantiene, en el ciclo escolar 2017-2018 no acudirán un millón 193 mil 497 niños y jóvenes porque decidieron abandonar alguno de los grados escolares.

Los datos revelan que la deserción en educación primaria fue de 0.5%, en secundaria de 4.2% en media superior de 12.1 % y en educación superior de 6.8%.

Para el país, la deserción escolar tiene repercusiones económicas y sociales, explicó Canales , integrante del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE, 2017) “Una mano de obra con baja calificación va a encontrar trabajos de baja remuneración y productividad, por lo tanto, el desarrollo económico nacional será menor”, dijo...” (Citado en Moreno, 2017).

Ante esta situación podemos darnos cuenta que la deserción escolar en México es un grave problema debido al poco manejo de estrategias innovadoras y su puesta en práctica para motivar a los alumnos a continuar con sus estudios profesionales y hacerlos sentir a gusto en su crecimiento personal, social, emocional, cognitivo y profesional.

La mayoría de los jóvenes que ingresan a las universidades pierden la motivación de continuar con sus estudios, por problemas económicos, porque los planes y programas de estudio no cumplen con sus expectativas o porque no se sienten cómodos con sus profesores, o con sus compañeros; aunado a ello la falta de alguien que los guíe y acompañe antes, durante y después de su vida académica universitaria. como lo expresa Romo:

Esa lamentable realidad representa un desafío para las IES; un reto que se traduce en una oportunidad de cambio, de transformación real de una situación de permanente dependencia y retraso del país, en donde la prioridad tiene que significar un cambio con calidad en la educación (2011, p. 72).

De ahí la necesidad de unir esfuerzos para mejorar la calidad del proceso formativo de los alumnos en los diferentes niveles educativos, no solamente es el hecho de que los estudiantes ingresen a una carrera universitaria, sino que se logre su permanencia en la universidad y su inserción en el campo laboral.

Es aquí donde la tutoría debe desempeñar su más noble labor y ser reconocida como un derecho de los estudiantes dando paso a su desarrollo integral y al espacio en donde los docentes implementen estrategias innovadoras para motivarlos en su desempeño universitario.

La tutoría esta siendo implementada con el fin de disminuir y en su mejor fin erradicar la deserción escolar por medio del acompañamiento y seguimiento de los estudiantes antes, durante y después de su vida universitaria.

CONCLUSIONES.

La vida universitaria es el cúmulo de capacidades y habilidades que se obtienen para desarrollarse en la vida cotidiana; es el lugar en donde se tejen los sueños, la personalidad y los proyectos, por lo tanto es el espacio en donde cada experiencia sea positiva o negativa marca el futuro.

Por tal motivo, el ser humano necesita ser guiado, acompañado y orientado ante las dudas que surgen en el ingreso a la universidad, en la permanencia de la carrera y en el egreso para enfrentarse a las nuevas problemáticas sociales, emocionales, personales y profesionales que surgen a través de la interacción con los demás.

La tutoría es una estrategia innovadora que al llevarla a la práctica genera cambios, reflejados en la disminución de los índices de deserción escolar, en el aumento de egresados y sobre todo en la vida emocional de los estudiantes, porque como bien se dice lo efectivo es lo afectivo.

Mientras tengamos jóvenes emocionalmente saludables, podremos tener profesionales comprometidos con la sociedad, ejerciendo sus conocimientos de manera respetuosa y responsable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019) ANUIES. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/busqueda-resultados.php>

Bianculli, K. y Marchal, M. (2013). Las tutorías universitarias: estudio de caso: Programa de Tutorías PACENI de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: https://www.semanticscholar.org/paper/Las-tutor%C3%ADas-universitarias.-Estudio-de-caso%3A-de-de-Bianculli-Marchal/14217ee0a0a5718f21_c855240f881c05e91e8680

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). 1998.

Cruz, G. Chehaybar, E. Abreu, L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. Revista de Educación Superior. Vol.40. no.157. UNAM: México D.F. recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1997). Recomendaciones de la Calidad para México. Examen de la Política Educativa de México, Informe de los examinadores: México.

Lobato, C. Guerra, N. (2016) La tutoría en la educación superior de Iberoamérica: Avances y desafíos. EDUCAR, vol.52, núm 2. Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona, España. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/3421/34214606_3009.pdf

Moreno, T. (2017) El Universal. "Deserción escolar, infrenable: SEP". Publicado el 21 de agosto de 2017. Mexico, DF. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/desercion-escolar-infrenable-sep>

Narro, J. Arredondo, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. Perfiles educativos, vol.35, no.141. México D.F. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300009

Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000. Recuperado de: http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_3_06.pdf

- Romo, Alejandra. (2011). La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Dirección de Medios Editoriales: México, D.F. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf>
- Sánchez, P. (2017) La orientación educativa en la Universidad desde la perspectiva de los profesores. Universiad y Sociedad. Universidad Técnica de Babahoyo. República del Ecuador. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus06317.pdf>
- UNESCO. (1998) “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. París. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa

DERECHO A LA EDUCACIÓN: LA MÚSICA PARA EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN LA PRIMERA INFANCIA

Cinthia Gabriela González Hernández, Elsa Velasco Espinosa y Patricia Ledesma Ríos

Facultad de Humanidades, UNACH.

RESUMEN

El presente artículo analiza la razón del programa de intervención psicopedagógica: *la música para el desarrollo socio-afectivo en la primera infancia*, basado en los aportes teóricos sobre el potencial de la música como medio para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo, desarrollando sus habilidades de lenguaje, cognitivas, emocionales y sociales.

La propuesta considera a la música como elemento fundamental en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas para facilitar el desarrollo del alumno en su vida escolar en la primera infancia hasta su vida adulta.

La investigación es de tipo cuantitativa con un método cuasiexperimental el cual nos sirvió para evaluar el impacto del programa.

Palabras Clave: Programa, Desarrollo socioafectivo, Emociones, Música, Primera infancia.

Introducción

El presente proyecto está enfocado en desarrollar, implementar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica: *la música para el desarrollo socio-afectivo en la primera infancia*, basándose en el potencial de la música como medio para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo, desarrollando sus habilidades de lenguaje, cognitivas, emocionales y sociales.

El desarrollo de nuevas competencias cognitivas y emocionales en los niños es una necesidad educativa y social, por ello la importancia de una educación integral como la que se plantea en el presente programa de intervención usando la música, no como un elemento adicional, si no como el medio que potencialice su aprendizaje.

Para demostrar su efectividad en la formación de niños y niñas se realiza evaluación del desarrollo socio-afectivo del alumnado, previo y posterior a la aplicación del programa, observando el comportamiento diario, desenvolvimiento social, lenguaje y desarrollo cognitivo.

Para la evaluación inicial y final se diseñó un instrumento que evalúa las actitudes afectivas y sociales siguientes: Extrovertido /Introvertido, Independiente / Dependiente, Sociable / Tímido, Empático / Apático, Atento / Distráido y Relajado / Ansioso.

La primera infancia es la etapa más importante en el desarrollo por ello es importante utilizar todas las herramientas posibles para desarrollar las habilidades cognitivas y socioafectivas que le serán útiles en etapas de su desarrollo posterior, he ahí la razón del programa de intervención.

Marco Jurídico

La investigación justifica su implementación de acuerdo a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3º donde se postulan los principios básicos de la Educación:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y Media Superior. La Educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

Siguiendo el sentido del artículo 3º en el que la educación debe ser de carácter obligatorio para los individuos, la Ley General de Educación avala las condiciones en el artículo 2º donde refiere que todo individuo tiene derecho a la educación de calidad y es el medio fundamental para adquirir y acrecentar la cultura, contribuyendo al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad.

En el Artículo 2º, apartado I menciona la contribución de la Educación al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas, así mismo en el apartado II, de esta misma ley plantea favorecer el desarrollo de las facultades para adquirir conocimiento, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión crítica.

Refiriendo la importancia de adquirir conocimientos musicales en edad escolar planteados en el Artículo 2º Apartado VIII garantiza que en la educación se debe impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal. Este artículo se relaciona con el presente proyecto poniendo a la Música como una estrategia enriquecedora y potenciadora del aprendizaje.

La parte más importante del presente proyecto es el desarrollo de las habilidades socio-afectivas de los estudiantes de preescolar por medio de la música, apoyado por la Ley General de la Educación, teniendo como referencia el artículo 40º que avala la acción de desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad.

Un factor fundamental para el desarrollo integral del estudiante es la enseñanza de las artes, en este caso la música. Revisando los acuerdos políticos educativos, el referente al número 10/05/18 capítulo 1, sexto, b), ii enfatiza la importancia de potenciar el desarrollo personal y social con el objetivo de ofrecer espacios curriculares para que los estudiantes amplíen sus conocimientos y experiencias vinculadas con las artes y con ello desarrollen la creatividad, conocimientos de sí mismos y de los demás, posibiliten formas de convivencia e interacción basadas en principios éticos. Esto partiendo del principio de que profundizar en la naturaleza y en las características de distintas artes contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes; fortaleciendo los procesos cognitivos y la sensibilidad estética.

El desarrollo en la primera infancia

La primera infancia es definida por la UNESCO (2008) como el periodo comprendido de los 0 a los 8 años, momento único en el desarrollo del ser humano y según Campos (2010) lo que brinde el contexto del menor será un factor determinante en su vida adulta.

La primera infancia es una etapa crucial en el desarrollo vital del ser humano. En ella se asientan todos los cimientos para los aprendizajes posteriores, ya que el crecimiento y desarrollo cerebral, resultantes de la sinergia entre un código genético y las experiencias de interacción con el ambiente, van a permitir un incomparable aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, sensorio-perceptivas y motoras, que serán la base de toda una vida. (p. 7).

El desarrollo de un niño es un proceso dinámico en el cual resulta difícil separar los factores psicosociales y los físicos. El factor psicosocial considerado por UNESCO – UNICEF (2008) el desarrollo cognoscitivo, social y emocional en donde se ven involucrados la memoria, la atención, el raciocinio, lenguaje y las emociones, y éstas dependerán a su vez de la madurez biológica del niño.

En el mismo documento la UNESCO – UNICEF (2008) menciona la importancia de la atención al desarrollo psicosocial, lo cual presupone mejoras en las condiciones que influyen en la supervivencia. Por ello la importancia de buscar estrategias psicopedagógicas que propicien un ambiente de desarrollo óptimo para potenciar las habilidades psicosociales de los niños en la primera infancia y potenciar así, un adulto maduro y feliz, capaz de enfrentar los retos de la vida diaria.

En este contexto, los programas de intervención psicopedagógica en la primera infancia aparecen como una opción de mejora en el desarrollo físico y psicológico del niño.

La UNESCO (2008) continúa planteando que los efectos de los programas para el desarrollo en la primera infancia pueden variar según su duración y el momento en el que se apliquen. Cuanto más pequeño sea el niño mayores serán los beneficios; además cuanto más tiempo permanezca el niño en el programa, mayores serán las oportunidades de proteger el desarrollo psicosocial ante las adversidades.

La primera infancia es un proceso de desarrollo que se caracteriza por tres aspectos: No es un proceso lineal, por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos; No tiene un principio definitivo y claro y Nunca concluye, es decir siempre podría continuar. (Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia, 2009)

Por tanto la primera infancia es una etapa del desarrollo de gran importancia para el resto de la vida, los procesos cognitivos que suceden es tan importante como el desarrollo socio-afectivo en las primeras etapas de la vida pues éstas influirán en etapas posteriores.

Desarrollo evolutivo en la primera infancia

Durante la primera infancia suceden cambios a nivel físico, cognitivo y emocional, en este apartado analizaremos los momentos en el desarrollo según aportes de autores estudiosos de la infancia y su desarrollo.

El término desarrollo se concibe como un proceso de reconstrucción y reorganización inquebrantable. Durante los primeros años de vida, el cerebro y los demás órganos del cuerpo del niño se desarrollan y el entorno en el que niño crece es un factor determinante para que los procesos físicos, sociales, emocionales y cognitivos se desenvuelvan apropiadamente y contribuyan a ampliar las opciones de los niños a lo largo de su vida.

Desarrollo psicomotor

El desarrollo psicomotor depende del desarrollo físico y puede variar en cada niño, según su condición y poco a poco el desarrollo psicomotor va adquiriendo habilidades, estos logros vuelven al niño cada vez más independiente. Como lo menciona Maganto y Cruz (s.f, p. 7) "Al ir desarrollando el control de los músculos pequeños, los niños ganan en competencia e independencia porque pueden hacer muchas cosas por sí mismos."

Para García y Martínez (1991) la psicomotricidad supone la relación entre las funciones neuromotrices y las funciones psíquicas del ser humano, están íntimamente relacionadas y se van desarrollando al mismo tiempo, además por ello es muy difícil separarla una de la otra para ser evaluadas.

En cuanto a la educación donde en los primeros años se promueve la psicomotricidad, importante porque se encuentra íntimamente ligada al desarrollo adecuado y armónico según su periodo evolutivo. Tal como lo menciona Maganto y Cruz (s.f.) "El desarrollo físico y psicomotor tiene una etiología multicausal en la que factores de herencia y de medio ambiente interactúan potenciándose mutuamente" p. 22

El desarrollo psicomotor implica: esquema corporal, coordinación de movimiento, orientación espacial y temporal, el ritmo y la organización perceptiva y tiene un periodo de maduración que va de los 4 a los 12 años.

De ahí la posibilidad de potencializar el desarrollo, mediante la enseñanza de la música, porque adiciona a la formación de los niños y niñas la mejora en su capacidad psicomotriz, pues la música implica el movimiento corporal, coordinación motora, fina y gruesa para manipular un instrumento musical,

Desarrollo cognitivo

El desarrollo Cognitivo según Gutiérrez (2005) es una construcción continua marcada por el proceso de equilibrio. También se puede definir como el conjunto de transformaciones que se dan en el transcurso de la vida, por el cual se aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar y comprender.

Los niños con edades comprendidas entre los 3 y 8 años se encuentran en la primera infancia y en esta etapa se caracteriza por grandes progresos en su capacidad de pensamiento, lenguaje y memoria.

Las habilidades que se desarrollan le permiten al niño adquirir conocimientos para resolver los problemas de la vida cotidiana. Hernández (2011) considera al desarrollo cognitivo como parte de la teoría del cognitismo de Piaget, donde debe existir un equilibrio entre el ambiente como parte externa y la personalidad como parte interna de un individuo, lo que le permite lograr un desarrollo en el área física e intelectual. El niño construye de manera activa sus conocimientos, conforme adquiere experiencia, esto le permite un desarrollo en su inteligencia dada desde el nacimiento, con el paso de los años mejora su capacidad intelectual como un proceso de asimilación conforme se le presenta nueva información.

En la primera infancia el desarrollo cognitivo es libre e imaginativo, pero como lo refiere Berger (2007) a través de su constante empleo mejora cada vez más. Coincide Gutiérrez (2005) con esta posición cuando afirma

el desarrollo cognitivo no es estático, sino que, está en creciente nivel de complejidad. Cada uno de esos niveles, es un estadio evolutivo, como lo concibe Piaget.

Piaget (citado por Hernández, 2011) divide el desarrollo en 4 etapas:

- Etapa sensorio-motora, comprende de los 0 a los 2 años: en esta etapa la inteligencia de los niños es práctica, se relacionan con el mundo a través de los sentidos y la acción. La acción de los bebés evoluciona desde los reflejos innatos, que se convierten en hábitos. Posteriormente aparecen las reacciones circulares (acciones encaminadas a mantener un resultado) y con ello aparecen los primeros esquemas mentales, se interesa por el mundo exterior y descubre los procedimientos como forma de reproducir hechos y elabora ya acciones intencionadas. Al finalizar la etapa, adquiere la capacidad de representación, esto es el concepto de constancia de objeto, es decir busca el objeto escondido, sabe que está presente aunque no lo tenga a simple vista, hace una representación mental del mismo.
- Etapa pre-operacional comprende de los 2 a los 7 años: En esta etapa el pensamiento es más simbólico que sensorio-motriz, aunque todavía no comprende el pensamiento operacional, Se manifiesta un avance en la forma de pensar y aparece la función simbólica, los niños y niñas utilizan símbolos para representar objetos, lugares y personas, pueden retroceder y avanzar en el tiempo. El pensamiento va más allá de los actos y los hechos inmediatos, pero en esta etapa el pensamiento es todavía rudimentario. Una característica propia de los niños pre-operacionales es que hacen muchas preguntas. El porqué de las cosas, marca el interés del niño en entender las causas del entorno en el que se desenvuelve.
- Etapa operacional concreta, comprende de los 6 a los 12 años: Es la tercera etapa del desarrollo cognitivo que consiste en utilizar operaciones, se sustenta en los logros de las etapas anteriores y se logran avances en el pensamiento. Los niños y niñas adquieren mayores nociones y superan cualitativamente las posibilidades del intelecto. La forma de pensar es más lógica, ya que no necesita ver ni tocar para comprender. En esta etapa, comienza el razonamiento y los pensamientos dejan de ser intuitivos. La inteligencia es reversible, flexible y mucho más compleja. Están presentes las habilidades de clasificación, aunque no se resuelven problemas abstractos.
- Etapa operacional formal abstracto, comprende de los 12 años en adelante: Corresponde a la cuarta etapa y final del desarrollo cognitivo de Piaget, en ella los individuos pasan del razonamiento sobre experiencias concretas y piensan de modos más abstractos, idealistas y lógicos. Se logra la abstracción de conocimientos concretos, observados, lo cual permite emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Puede formular hipótesis, tiene en cuenta el mundo de lo posible.

El desarrollo cognitivo es un proceso complejo, la etapa pre-operacional que ocurre entre los 2 y 7 años, está relacionada con el pensamiento simbólico el cual se puede encontrar en la música y en actividades que promuevan la imaginación y el movimiento, de ahí la razón de promover un programa de intervención aplicado a esta etapa, para potenciar el desarrollo de niños y niñas.

Desarrollo socio-afectivo

El niño tiene la capacidad de relacionarse socialmente desde el momento de nacer, pero es imposible hacerlo en soledad, por ello necesita establecer relaciones sociales y rodearse de persona que le provean de lo necesario para sobrevivir. .

Para Sánchez, Bilbao, Rebollo y Barón (2001) el desarrollo socio-afectivo es descrito como la dimensión evolutiva que se refiere a la incorporación de cada niño y niña que nace a la sociedad donde vive. Tal incorporación supone numerosos procesos de socialización: la formación de vínculos afectivos, la adquisición de los valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros y la construcción de una forma personal de ser, porque finalmente cada persona es única.

Un aspecto relevante que sucede en la primera infancia es la regulación emocional, el niño es aún incapaz de regular sus estados emocionales, la regulación afectiva solo es posible cuando se interactúa con otro humano.

Bases neurológicas de la música

Campos (2010) afirma que el cerebro nunca deja de aprender pero es en la primera infancia que, a nivel neurológico, se establecen las bases o estructuras para todo aprendizaje posterior en todas las manifestaciones del conocimiento, en este caso, el musical.

El desarrollo del sistema nervioso central del ser humano es un proceso que dura desde el nacimiento hasta la adolescencia y durante toda esta etapa de la vida los elementos musicales producen un efecto significativo a nivel cerebral.

El Centro Neurobiológico del Aprendizaje y la Memoria de la Universidad de California (1993, citado por Ordoñez y Colb, 2011) evaluó los efectos de la música a través de registros de electroencefalogramas, se ha encontrado que la música origina una actividad eléctrica cerebral tipo alfa (El cerebro baja la frecuencia de su actividad eléctrica quedando entre 14 y 8 Hz.)

Las estructuras cerebrales involucradas en el procesamiento musical son múltiples, cada una responsable de diferentes funciones, como lo destacan Tillmann, Janata y Bharucha (2003)

- a) Corteza Prefrontal Rostromedial: Recuerda y procesa los tonos. Responsable del aprendizaje de las estructuras musicales.
- b) Lóbulo Temporal Derecho: Procesamiento básico del sonido. Separa la armonía musical de otros estímulos auditivos.
- c) Sistema Límbico: Responsable de percibir las emociones. Mantiene comunicación con el lóbulo temporal y por ello la música tiene impacto en los sentimientos. (p. 145)

Estudios del efecto de la música en las personas, encontraron entre los principales beneficios de escuchar la música de Mozart (Vélez, 2006):

- Mejora la habilidad para entender, resolver y plantear problemas matemáticos.
- Fortalece el aprendizaje.
- Capacidad entre los niños para desenvolverse entre sí.
- Mejora la memoria.
- Estimula y mejora la creatividad

Adicionalmente Valencia (2016) refiere que al escuchar música se activan las áreas del cerebro que se encargan de la imitación y de la empatía. En estas zonas se encuentran las neuronas espejo, actúan reflejando las acciones e intenciones de los otros como si fueran propias. De esta forma se puede sentir el dolor de los otros, su alegría, su tristeza, quizás por esto la música es capaz de alterar nuestras emociones y crear lazos sociales; porque nos permite compartir sentimientos.

Schon, Magne y Besson (2004, citado por Cánovas, 2008) demostraban que el entrenamiento en la música potencia las habilidades de procesamiento y la percepción del timbre, no sólo en la música sino también en el lenguaje.

La primera infancia es la etapa ideal para aprender música, impactando a nivel neuronal, provocando que se activen ciertas zonas involucradas en el desarrollo socio-emocional de los niños logrando personas mejor preparadas para atender situaciones diversas cotidianas con más estrategias exitosas.

Objetivo General

Desarrollar, implementar y evaluar el programa de intervención psicopedagógica en los niños de 3 a 4 años de edad para conocer el impacto en su desempeño escolar y social

METODOLOGÍA

La investigación se centra en el paradigma cuantitativo y en método cuasi-experimental, de corte transversal. Conformada por una muestra de 20 niños preescolares de los cuales 10 son hombres y 10 son mujeres.

El método a utilizar es la observación participante y como técnica se utiliza una guía de observación para medir el desarrollo socio-afectivo de cada niño. Dicha guía tendrá uso al principio de la investigación para hacer un diagnóstico grupal e individual de los niños y al finalizar el programa para evaluar los resultados y comparar los resultados obtenidos y su punto inicial.

RESULTADOS

La investigación se encuentra en su primera etapa, sin embargo de acuerdo a los resultados diagnósticos previos al diseño de la intervención, los niños y niñas de 3 a 4 años están empezando a desarrollar sus habilidades socioafectivas mostrando en su mayoría poca capacidad de empatía con sus compañeros, tienden a distraerse con facilidad, se muestran ansiosos ante las cosas nuevas y su autonomía está en vías de desarrollo.

Considerando que la música es un elemento que puede determinar en el desarrollo de la primera infancia la potencialidad de las habilidades socio-afectivas se pueden ver modificadas al término de la intervención.

CONCLUSIONES

1. Corto plazo: Cuantificar el cambio en el desarrollo socioafectivo de los niños después de ser aplicadas las estrategias musicales y darle seguimiento para ver el impacto en las demás materias tanto en su aprendizaje como en su comportamiento.
2. Mediano plazo: Se espera que el desarrollo socio afectivo de los niños se vea beneficiado y haya una transformación tanto en la escuela como en sus hogares.
3. Largo plazo: Impactar a los contextos inmediatos de los niños a través del desarrollo habilidades sociales y afectivas potenciadas mediante la música; que permeen una conducta que les permita manejar conflictos y resolver problemas de la cotidianeidad.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, 7ª edición, Madrid: Editorial Panorámica.
- Campos, A. (2010) *Primera infancia: una mirada desde la Neuroeducación*. Estados Unidos Americanos: OEA
- Cánovas, D. (2008). *El cerebro musical*. Almería: Universidad de Almería.
- García, J. y Martínez, P. (1991). *Psicomotricidad y educación preescolar*. (7ª Edición) Madrid: CEPE
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Mc Graw Hill
- Hernández, L. (2011). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Madrid: Editorial Paraninfo
- Maganto, C y Cruz, S. (s.f.) *Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infantil*. San Sebastian: Facultad de Psicología.
- Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Colombia: Revolución Educativa.
- Ordoñez, E; Sánchez, J ; Sánchez, M; Romero, C y Bernal , J. (2011). *Análisis del Efecto Mozart en el desarrollo intelectual de las personas adultas y niños*. Ingenius No. 5. Enero/Junio. Pp. 45-54.
- Sánchez, F. L., Bilbao, I. E., Rebollo, M. J. F., & Barón, M. J. O. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. España: Ediciones pirámide.
- Tillmann, B., Janata, P. y Bharucha, J. J. (2003). *Activation of the inferior frontal cortex in musical priming*. Cognitive Brain Research. Science, 145-161.
- UNESCO - UNICEF (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008*. París: UNESCO.
- Valencia, J. (2016). *Influencia de la música publicitaria en la experiencia de compra*. Tesis de Pregrado. Manizales: Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Teología. Universidad Católica de Manizales Disponible en: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1594>.
- Vélez, X. (2006). *Lectura temprana y desarrollo potencial intelectual del niño preescolar*. Ecuador: Cuenca.

DESARROLLO DE HABILIDADES INTELECTUALES: UN DERECHO EDUCATIVO

Yessenia Sántiz López, Elsa Velasco Espinosa y Geldis Griselda Santiago Gómez

Facultad de Humanidades Campus-VI , UNACH

Resumen

Todos los seres humanos nacimos para ser grandes por eso creo que la grandeza no la define la cultura, la lengua, el idioma, la grandeza la define nuestra naturaleza la cual puede ser transformada con la educación.

El trabajo presenta la propuesta de un programa psicopedagógico para el desarrollo de habilidades intelectuales en la educación infantil como parte de la educación de calidad estipulado en los derechos de los niños. Es importante seguir apostando por el futuro de la infancia, a mejorar la calidad educativa pero sobre todo a defender los derechos de los niños de aprender para mejorar sus condiciones de vida, salir de la ignorancia y la pobreza extrema.

Palabras Clave: Derechos, infancia, calidad educativa, programas psicopedagógico, desarrollo, habilidades intelectuales.¹¹

Introducción

El diseño de un programa de desarrollo intelectual busca mejorar la calidad educativa, mediante un el diseño de un programa mejoren los procesos de aprendizaje y en un futuro se vea reflejado en mejores condiciones de vida, pero ¿El uso de programas de desarrollo intelectual en la infancia favorece resultados escolares más que los métodos habituales? ¿Cómo se logra mejorar la calidad educativa a través del programa?

Gracias a diversos estudios sabemos que el cerebro, la mente y el intelecto no nacen se construyen, por ello es importante que sepamos no se trata únicamente de aprender los colores o los números, debemos ser capaces de trabajar efectivamente con los demás, de enfrentar distracciones, de manejar demandas múltiples, éstas son realmente habilidades que contribuyen a la mejor nuestra vida diaria y a la productividad de la fuerza laboral.

El propósito de esta investigación es la elaboración de un programa psicopedagógico que busque mejorar los procesos de aprendizaje en niños de educación inicial, es importante que el desarrollo de habilidades intelectuales se desarrolle en edades tempranas dado que en ese periodo se pueden fortalecer al máximo sus potencialidades, y las bases del pensamiento.

Es importante incluir nuevas estrategias que permitan la mejorar de los procesos de aprendizaje en los infantes, buscando incorporar programas de habilidades intelectuales que permite desarrollar la percepción y el pensamiento, siempre en relación con las áreas del ser humano (motora, social, lingüística y de autonomía).

Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar un programa psicopedagógico para el desarrollo de habilidades intelectuales en niños de 5 a 6 años en una escuela bilingüe, en Chiapas.

Desarrollo

Cuando se habla de inteligencia, se tiene como referencia a las teorías de Robert Sternberg, Piaget, Howard Gardner, Daniel Goleman y Lev Vigotsky, sin embargo la primera crónica que se tiene sobre el concepto de inteligencia es a platón.

Platón (327-347 a. C.). Menciona que con la capacidad de recordar lo que el alma ha contemplado en el Olimpo, o mundo de las ideas, donde se supone ha vivido. El hombre conoce las cosas porque tiene

ideas innatas de ellas. Todo lo que la mente hace en este mundo es recordar y recomponer lo que ya ha captado y entendido en el otro. El estímulo de este conocimiento son las realidades presentes, que no son otra cosa que reflejos de las realidades auténticas del otro mundo. (p. 58)

La teoría de Platón nos deja ver que desde los primeros tiempos filosóficos, han sido una preocupación para nuestra sociedad.

Aristóteles (384-322 a. C.). Rechaza la interpretación gratuita y literaria de Platón y explica la capacidad del conocimiento por el proceso de abstracción que hace la mente, a partir de las impresiones múltiples que entran por los sentidos. Los datos sensoriales son almacenados y superpuestos. Lo que hace la mente o inteligencia es organizar, comparar, procesar; y, en definitiva, abstraer. Las ideas son productos de la inteligencia y son siempre adquiridas con los sentidos. (p. 59)

Es decir que la única fuerza humana que le permite al hombre vivir, actuar, relacionarse, progresar, y llegar a ser inmortal es su mente.

De acuerdo a la teoría de Gardner (2000), encontramos que existen ocho inteligencias: inteligencia lingüística- verbal, es la habilidad de usar las palabras y el lenguaje para pensar y expresar las ideas, la inteligencia lógico matemático, es la habilidad para resolver problemas al usar la lógica y el cálculo, la inteligencia musical, es la habilidad de escuchar , apreciar y producir ritmos y melodías, la inteligencia espacial, es el razonamiento visual y espacial, la inteligencia, la inteligencia del movimiento (Kinestésica) Es la habilidad de usar y controlar el cuerpo o una parte de él; inteligencia interpersonal, Es la habilidad de entender a otras personas en sus emociones y valores; la inteligencia intrapersonal, es la capacidad de auto- concepto, autodisciplina, autoevaluación, de entender y de cambiar las acciones y las emociones; y la inteligencia naturalista es la que poseen quienes se conectan y tienen gran afinidad con la naturaleza (P. 34).

La inteligencia emocional ejerce una gran influencia en la realización de actividades y en el planteamiento y solución de problemas, esencial en el desarrollo del pensamiento.

Al hablar del desarrollo intelectual, no podemos separarlo de los procesos cognoscitivos básicos (atención, intuición, imitación, memoria, asociación,). A través de las sensaciones, de la percepción, de las representaciones, se forman las primeras ideas, las concepciones acerca del mundo que actúa sobre el sujeto. Se crean además las bases para el desarrollo de la imaginación, así como, sólidos cimientos sobre los que se construye todo el desarrollo intelectual. Pero no se trata solamente de la esfera cognoscitiva.

Para los niños de 3 años resulta difícil la solución de tareas y conlleva un mayor período de tiempo, sin alcanzar resultados que permitan la generalización a tareas nuevas y más complejas. Los niños de 4 años asimilan con facilidad las acciones y logran su aplicación exitosa, posteriormente, a diferentes tipos de tareas. Para los niños de 5 años, prácticamente no se requiere enseñanza, ya que ellos con gran facilidad las resuelven sin dificultades y con buenos resultados.

García (1994) Menciona que en una formulación de carácter muy general se puede decir que la educación infantil debe perseguir una doble finalidad: aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del niño, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa; y dotar a los niños de las competencias, destrezas y hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la educación primaria. Este segundo objetivo se debe supeditar siempre al primero, lo que significa que la intencionalidad de promoción y ampliación del desarrollo constituye un objetivo primario cuya materialización, no obstante, debe hacerse de forma tal que la adaptación a las exigencias del futuro se vea facilitada.(p.14).

La educación Infantil es un periodo crítico para enseñar a resolver tareas intelectuales mediante la construcción, utilización y transformación de modelos, como por ejemplo, relaciones entre los sonidos cuya consecutividad

origina una palabra; el orden de acciones o pasos que permite llegar a la solución de un problema, el camino que debe seguir el chofer del coche para llevarlo de un lugar hasta su garaje siguiendo un esquema o modelo gráfico

METODOLOGIA

La investigación está basada en el enfoque cuantitativo, su diseño me permitirá trabajar datos cuantificables, apoyándome de categorías numéricas las cuales serán analizadas.

La modalidad de esta investigación propia de la metodología, es la investigación cuasi experimental, ya que buscamos evaluar los efectos de la aplicación de un programa de desarrollo intelectual, con un grupo de control.

Para la recolección de datos realizaremos observaciones a los niños el cual nos permitirá construir una encuesta constituida por cuatro grupos de preguntas cerradas de opción múltiple acerca del tema de inteligencia, así mimos utilizaremos los cuestionarios, test, entrevistas estructuradas, que posibilitan la cuantificación de hechos, sucesos y situaciones, los instrumentos mencionados me permitirán el análisis de datos de tipo deductivo y estadístico.

La población está constituida por alumnos de 3er grado de preescolar ya que presentaban las características adecuadas para los propósitos de la investigación, la edad de los niños es de entre los 5 y 6 años de edad, de la escuela José maría pino suarez, ubicado en el municipio de Chalchihuitan a una hora de la ciudad de San Cristóbal de las casas.

RESULTADOS

El artículo trata de ofrecer un panorama sobre la importancia de los programas de desarrollo intelectual en la educación infantil.

Interactuar con este programa les permitirá desarrollar diversas habilidades, las cuales serán descubiertas al vincular la historia del niño, sus emociones, personalidad, temperamento etc., son solo algunos componentes que nos dará el resultado final. Con ellos queremos incidir de manera positiva, por medio del fortalecimiento y la mejora del programa.

El programa que aquí presentamos está especialmente dirigido a la educación Infantil, el desarrollo de las capacidades intelectuales de los niños en esta importante etapa del desarrollo infantil.

Por eso, todo maestro que trabaja en estos terrenos debe esforzarse para que los niños sean los primeros en querer saber, en crear argumentos pero sobre todo, sentir gran satisfacción por lo que van consiguiendo.

COMENTARIOS FINALES

Todos los profesionales que nos dedicamos a la educación hemos llegado a conclusiones parecidas, ayudar a los niños a llegar a su potencial humano, algunos utilizan métodos fascinantes, que van desde estrategias simples hasta estrategias previamente analizadas, todos con la intención de tener un mejor país, de defender los derechos de los niños, pero sin duda todos buscamos mejorar la calidad educativa, una crisis latente en nuestro país.

Que los niños alcancen sus metas sigue siendo un sueño para un país como el nuestro, poco se ha escuchado sobre la existencia de la inteligencia que incorpore la diversidad de habilidades en niños de escuelas bilingüe,

El interés por este tema radica en las observaciones que a diario veo en las calles por las que transito, Es importante que la sociedad encuentre alguna manera de emplear, las habilidades que le permitan tener mejores procesos de aprendizaje y verse reflejado en una buena calidad de vida.

Es tarea de todos los maestros aprovechar la oportunidad que se nos presenta para el uso de programas de desarrollo intelectual y ponerlos en marcha hacia la calidad educativa.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Biblioteca para padres y educadores. (1994). Pedagogía y psicología infantil. Madrid España.: Ed. Biblioteca de bolsillo.

García José. (1994). Contenidos educativos Generales en educación infantil y primaria. Ed. Aljibe

Jean Piaget. (2011). El nacimiento de la inteligencia en el niño. España.: Ed. Biblioteca de bolsillo

León Abraham. (2010). Paradigmas de la investigación, supuestos pragmáticos. Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México, apuntes, UNACH

López Humberto. (1987). Introducción a Piaget pensamiento, aprendizaje, enseñanza. EUA.: Ed. Wesley Iberoamérica.

Valdez María. (2006). Alumnos superdotados y talentosos. México, D.F.: Ed, Manual moderno.

Yuste Carlos. (2002). PROGRESINT (Programa para la estimulación de las habilidades de la inteligencia). España.: Ed. CEPE.

PERSPECTIVAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA

Rocío Del Carmen Cabrera Cano

Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala

RESUMEN

El derecho a la educación es un derecho fundamental de todos los seres humanos que les permite adquirir conocimientos y alcanzar así una vida social plena. El derecho a la educación es vital para el desarrollo económico, social y cultural de todas las sociedades. Sin embargo, continúa siendo inaccesible para miles de niños del mundo se expondrán datos del ultimo censo realizado en el 2018 en Guatemala como también datos de las personas que existen escolarizadas en el país, la educación es un derecho humano que debe ser accesible a todas las personas, sin discriminación alguna.

Palabras claves: Derecho a la educación, derechos humanos, educación en Guatemala.

INTRODUCCIÓN

En cuanto al derecho educativo se considera desde su concepción individual hasta hoy en día que evoluciono en los nuevos conceptos universalistas y que rigen las leyes en los diferentes países y que es reconocido por los ciudadanos.

Se fundamenta en la Constitución, en la convención de Derechos humanos, la ley de educación y en todas está plasmado en que es fundamental. Dando por hecho que del **aprender** se desprende el **enseñar** tomando sentido el derecho educativo aplicable a las diferentes tendencias e innovaciones, sin dejar de lado los distintos valores sociales que deben de ser igualitarios.

DESARROLLO

¿Has pensado alguna vez, que fuera de ti, si no hubieras tenido la oportunidad de estudiar?

Estudie la primaria en el Colegio Evangélico Adventista Dr, Braulio Pérez Marcio, y cuando estaba en 3ro. Primaria tomo agüe los derechos de la niñez.... Que les diré un boom a lo desconocido, me selecciono mi maestra para que me aprendiera estos derechos, y así lo hice, fue tal el impacto que me llevaban a recitarlos a varias aulas del colegio, luego a otras escuelas y colegios como también otros recintos en otros municipios de mi localidad. Una experiencia tal que un la recuerdo con cariño y satisfacción. El cual adjunto como material de apoyo. Sonaba mucho esto de que ahora los niños van a querer mandar a los padres ese no era el fin primordial, simplemente era reconocer los derechos primarios de los niños y niñas. Veo con pena que muchas cosas hasta el día de hoy no han cambiado y es una constante en muchos de los países del mundo que han tergiversado y en otros casos han dado mal uso a información sobre los derechos que nos amparan ya sean estos derechos Humanos, derechos de niñas y niños, derechos de la mujer, derechos del adulto mayor, etc, etc.

En Guatemala hay un 81.5% de población analfabeta! Cifra Cruel, Fría, Dura para nosotros ...

El censo 2018 también reveló el nivel de alfabetismo que se ubicó en 81.5%, por encima del 71.2% que se había registrado en el 2002, cuando fue la anterior revisión.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que marca un hito en la historia de los derechos humanos. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III), como un ideal común para todos los pueblos y naciones. La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero y ha sido traducida en más de 500 idiomas.

Los lineamientos básicos de la educación en **Guatemala** se encuentran contenidos en la Constitución Política de la República de 1985 y en la **Ley** de Educación Nacional de 1991. Son obligaciones del Estado asegurar el derecho a la educación y su gratuidad

Entrando en materia

¿Qué es derecho?

El derecho es un conjunto de principios y normas, generalmente expresivos de una concepción de justicia y orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia puede ser impuesta de forma coactiva por parte del Estado. Su carácter y contenido está basado en las relaciones sociales en un determinado lugar y tiempo. El concepto del derecho es estudiado por la filosofía del derecho. A lo largo de la historia juristas, filósofos y teóricos del derecho han propuesto definiciones alternativas y distintas teorías jurídicas sin que exista consenso sobre su definición.

¿Qué es educación?

Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen.

"la escuela se ocupa también de la educación en valores; cursos de educación para adultos; la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia"

El **Derecho Educativo** es una rama del **Derecho Social** el cual está constituido por una serie de normas jurídicas las cuales regulan la prestación de los servicios **educativos** que se encuentran a cargo del Estado y la impartición de la educación por los particulares en los términos que las mismas leyes indican.

El Derecho Educativo es aquella disciplina jurídica y científica, de carácter especializado y autónomo, que tiene como objeto reconocer, estudiar y desarrollar integralmente el derecho fundamental a la educación, en su dimensión objetiva y subjetiva, buscando sistematizar, analizar y renovar el ordenamiento jurídico y las políticas públicas que regulan y garantizan los derechos, deberes y libertades de la familia, la sociedad y el Estado en el proceso educativo de los ciudadanos a partir de sus presupuestos antropológicos.

Otros autores consideran que el derecho educativo es una rama del derecho público, que abarca una amplia temática jurídica, que va desde la ratificación del fundamental derecho a la educación, hasta la regulación del Sistema Educativo Nacional y sus componentes.

Según la Constitución Política de la Republica de Guatemala.

La sección cuarta de la Constitución Política de la República de Guatemala contiene once artículos dedicados a la educación. El artículo 71 establece: "Se garantiza la libertad de enseñanza de criterio docente. Es obligación del Estado proporcionar **y facilitar** educación a sus habitantes sin discriminación alguna". También establece que el fin primordial de la educación es el "desarrollo integral de la persona, el conocimiento de la realidad y cultura

nacional y universal” (artículo 72). El artículo 73 se refiere a la libertad de educación y asistencia estatal, estableciendo que “la familia es fuente de la educación y los padres tienen derecho a escoger la que ha de impartirse a sus hijos menores” y establece que “el Estado podrá subvencionar a los centros educativos privados gratuitos”. El artículo 74 establece que la educación impartida por el Estado es gratuita y que el mismo proveerá y promoverá becas y créditos educativos. La Constitución declara que el Estado organizará y promoverá con todos los recursos necesarios la alfabetización (artículo 75) y establece que la administración del sistema educativo deberá ser descentralizado y regionalizado y que en zonas de población indígena la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe (artículo 76). También estipula que las empresas están obligadas a establecer y mantener escuelas, guarderías y centros culturales para sus trabajadores y población escolar (artículo 77) y que el Estado promoverá la superación económica, social y cultural del magisterio (artículo 78). Adicionalmente, la Constitución Política establece que es de interés nacional el estudio y aprendizaje de la explotación, comercialización e industrialización agropecuaria (artículo 79) y que la ciencia y tecnología son bases fundamentales del desarrollo nacional (artículo 80). Finalmente, la constitución establece que los títulos y diplomas que el Estado emita tienen validez legal (artículo 81).

En cuanto a leyes, acuerdos, oficios y resoluciones que regulan la educación, es difícil hacer cumplir, algo que nos corresponde por el simple hecho de existir, Medítenlo y piensen en una propuesta efectiva que me comentaran al final.

Nos lleva a pensar en este derecho fundamental: **Derecho a la Educación**. El **derecho a la educación** es un **derecho** fundamental de todos los seres humanos que les permite adquirir conocimientos y alcanzar así una vida social plena. El **derecho a la educación** es vital para el desarrollo económico, social y cultural de todas las sociedades.

¿Pero tendremos realmente este derecho Garantizado?

“La educación es un derecho humano, no un privilegio.” Lo hemos escuchado, pero realmente lo hemos vivido m es un efecto domino que va de país en país pareciera que pelearíamos por ser los dictadores de proteger tantas iniciativas ... muchas veces irrelevantes.... Sin voltear a ver lo que deberas importa gozar del derecho educativo como un derecho y como un privilejo, así como Dios nos privilegia con la vida privilegiemos a las sociedades con el derecho a la educación.

El día 17 de septiembre del 2019 se presentó el resultado del censo 2018 en mi país Guatemala ...

Datos generales: Un total de 14,901,286 guatemaltecos según el censo.

Tras la reunión de Gabinete de Gobierno, el titular del Ministerio de Educación (Mineduc), Óscar Hugo López, informó que se llevan contabilizados 3 millones 89 mil estudiantes matriculados en el sector público, “por lo que ya hemos superado la inscripción que tuvimos en 2018, que fue de 3 millones 32 mil en todos los niveles”.

Dato especial en Guatemala

La Inscripción automática

Esta se realiza cuando los alumnos que aprueban el grado quedan inscritos de una vez para el siguiente año escolar, con excepción de quienes pierden el grado o cambian de nivel educativo o de centro escolar. Una buena forma de garantizar la educación, sin embargo, la voluntad de los padres de familia y encargados es la que nos arrastra a caer en la no inclusión de el derecho a la educación. Lo que nos lleva a pensar en la apatía....

Apatía

Estado de desinterés y falta de motivación o entusiasmo en que se encuentra una persona y que comporta indiferencia ante cualquier estímulo externo.

Apatía social

Este término es fácil de reconocer en un individuo, ya que se refleja una **inacción**, es decir, una **acción** nula con respecto a los estímulos del mundo exterior, lo que hace que quien la padezca **muestra** poca preocupación en lo que sucede en su vida diaria. Existen varios tipos de apatía, entre las que destacan:

La **apatía social**, es cuando los ciudadanos de una comunidad o región sienten poco interés por los problemas que allí suscita y no les importa lo que sucede a su alrededor.

A través del juicio pedagógico se infiere nuevamente que la unidad de la vida psíquica es la acción y el pensamiento como instrumento de la enseñanza no puede tener por función imprimir contenidos en él, espíritu del niño, cuánta razón tienen Dewey y Claparede..... pues no podemos pretender que enseñamos y si lo que enseñamos no se vive, no cambia los paradigmas en las comunidades en nuestros países Algo no estamos haciendo bien pueden existir muchas normas, leyes, derechos, pero si no logramos que se vivan que de verdad estos conocimientos nos hagan libres los esfuerzos no valdrán la pena.

CONCLUSIONES

El derecho Educativo incluye el pleno desarrollo y la dignidad de cada persona, la capacidad de participar de manera efectiva en la sociedad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos. ... Todo Estado debe respetar el derecho a la libertad de enseñanza, con apoyo de la sociedad.

La educación tiene un papel central... aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Para poner en practica el derecho educativo por sus evidentes beneficios para una vida más plena y mejor, la educación puede contribuir a la mejora de la sociedad en su conjunto; una sociedad en la que la gente sea consciente de sus derechos y deberes pilares para la estrategia de la educación tanto como para alfabetizar como también para los escolarizados que aporten a las competencias cognitivas con estrecha relación de los valores éticos y sociales que guían la construcción de sociedades que sean formadas y formen para la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Constitución Política de la República de 1985

Ley de Educación Nacional de 1991

Tratados internacionales derechos humanos

Didáctica General / Carreras de magisterio. Editora Educativa.

Diario de Centro América/Gobierno de Guatemala/ 04-02-2019

E grafía

https://es.wikipedia.org/wiki/Derecho_educativo

<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

<https://www.prensalibre.com/guatemala/comunitario/ine-presenta-resultados-del-censo-nacional-de-poblacion/>

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES, UNACH: LOGROS Y DESAFÍOS

Marilú Camacho López*, **Andrés Otilio Gómez Téllez**** y
María Dora Guadalupe Castillejos Hernández***

Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH. C.A Derecho Educativo y Orientación
Correos elect.: marilucl14@hotmail.com, ** cdrtellez@hotmail.com, *** g_castillejos@hotmail.com

RESUMEN

El estudio del derecho educativo en el mundo ha sufrido diversos altibajos debido a la falta de cultura jurídico - educativa en los profesionales que ejercen la profesión docente, esta situación ha generado por años un atraso en su desarrollo, promoción y difusión. Es recientemente, una década aproximadamente, que un grupo de investigadores mexicanos se han dado a la tarea de realizar acciones en pro de su conocimiento y aplicación. Y más recientemente aún (cinco años) que se ha generado como muestra de solidaridad académica un proceso de expansión en el ámbito internacional.

La enseñanza del derecho educativo como coadyuvante en la formación profesional de todos aquellos que realizan estudios en el ámbito educativo y/o áreas afines o que ya se desempeñan en ese ámbito es insoslayable, la formación, actualización y profesionalización es necesaria para la construcción de propuestas de mejora de la calidad educativa, en virtud de que el reconocimiento del mundo normativo para un ejercicio profesional ético y apegado al respeto de los derechos humanos es hoy por hoy una prioridad en cualquier agenda educativa.

Pero ¿Qué es el derecho educativo? y ¿Por qué es tan importante incorporarlo en la formación de los estudiosos de la Pedagogía y la Educación?, el derecho educativo es un área del conocimiento que consiste en el conjunto de normas jurídicas que regulan la vida educativa, de la comunidad en su conjunto y en todos sus tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo. Esto significa que basados en la fundamentación jurídica educacional constituye la suma de herramientas y experiencias que en materia educativa y con una visión integral se ha desarrollado no como un área que corresponda al derecho público ni al privado, sino que su objeto de estudio es la problemática a la que se enfrenta para alcanzar una vida digna, en busca de mayor igualdad y esperanza con valores éticos y sociales.

La importancia de formar en derecho educativo es que se constituye en un área que se crea y recrea en el conocimiento del marco jurídico y procura estudiar el contenido de las disposiciones jurídicas que en materia educativa se refieren a: la descentralización, las políticas públicas, los diseños curriculares, los planes y programas escolares, las políticas institucionales, el análisis, interpretación y aplicación de la norma educativa, a partir de la visión constitucional establecida en el Artículo 3º., así como en los acuerdos firmados en materia educativa tanto a nivel regional, nacional e internacional.

Palabras Clave: Enseñanza, Derecho Educativo, Formación Profesional.

INTRODUCCIÓN

Actualmente existen pocos especialistas en Derecho Educativo, generalmente quienes participan en la construcción de las normas educacionales o son abogados que desconocen la labor educativa que pretenden regular o son educadores que desconocen de cultura jurídica, ello genera una distancia enorme entre lo que se regula y lo que se necesita para mejorar el Sistema Educativo en cada nación, estado o municipio.

Es necesario resolver de manera urgente la ausencia de profesionales formados en el conocimiento del derecho educativo, la pugna entre Pedagogos y Juristas que históricamente ha existido debe disminuir y para ello se están implementando programas de difusión y promoción donde se reconozcan los derechos humanos como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales de los integrantes de la comunidad educativa, su reconocimiento y legitimidad institucional será garante de mejores procesos formativos.

Los espacios de educación superior como: las universidades, las normales y los tecnológicos, que tienen en sus manos la formación de profesionales, deben sumarse a la consigna de formar sujetos conocedores de los marcos jurídicos que le dan sentido al quehacer educativo. La educación superior se constituye como el espacio social en el cual sobra sentido y estructura el significado de lo que muchos denominamos recursos humanos, formación del capital cultural, formación académica – profesional, formación de las fuerzas productivas, en fin, de los productos culturales que en ella se construyen.

“En los siglos XII y XIII la *universitas* fue una asociación corporativa reconocida por el poder; eran *universitates* los gremios de artes mecánicas (tejedores, tintoreros, peleteros, etc.) pero también los equivalentes a artes liberales (dignas de hombres libres) para quienes ambicionaban convertirse en jueces o notarios, médicos o farmacéuticos, etc (arte entonces significaba cualquier actividad humana). El nombre de *universidad* se reservó después sólo para el curso de las artes liberales, bajo la etiqueta de *universitas studiorum* o simplemente *studium*, que comprendía tres distintas direcciones: Teología, Derecho, Medicina a las que se accede después del curso propedéutico, precisamente, de artes liberales”. (Santoni: 2000)

El conocimiento del mundo jurídico aplicado al ámbito educativo constituye la base para la formación de una cultura de paz, al reconocer que existen variadas formas de regulación que determinan nuestro comportamiento tales como: Normas para la vida familiar, Normas para la vida escolar y social, Normas Jurídicas, Normas convencionales, Normas morales, por lo que se debe enseñar no sólo la creación del derecho en la escuela, sino también su aplicación e interpretación así como el ámbito de la investigación en derecho educativo en ámbitos formales, no formales e informales.

En la Facultad de Humanidades, Campus VI de la UNACH, a partir de agosto de 2012 se inició un proceso histórico en la formación de profesionales con conocimientos teórico-prácticos en el campo del derecho educativo, al iniciar la primera generación del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Pedagogía, en el que se contempla la Unidad de Competencia denominada “Derecho Educativo en Chiapas” en el Segundo Semestre de la carrera y una línea de investigación a partir de 5º. Semestre hasta el 8º. Semestre, egresando la primera generación formada curricularmente en esta novedosa área del conocimiento en 2016.

Los estudiosos del derecho educativo egresados de la Licenciatura en Pedagogía durante los años 2016 a 2019 dan cuenta de la importancia de formar Pedagogos con conocimientos sólidos en la materia, lo cual debe ser replicado en las demás universidades mexicanas donde se formen profesionales de la educación y áreas afines, esto se constituiría en un avance significativo en el desarrollo del derecho educativo en México.

Objetivo General:

Reconocer la importancia de la formación en derecho educativo y derechos humanos en el ámbito de la educación superior para contribuir en la mejora de la calidad educativa mediante procesos de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan la vida institucional con base en la legitimación de normas justas y acordes al contexto actual.

METODOLOGÍA

Las reflexiones que en esta ponencia expresamos se fundamentan en las valoraciones que realizamos al final de cada semestre a los estudiantes, después de haber cursado la Unidad de Competencia denominada “Derecho Educativo en Chiapas”, mediante un cuestionario que se aplica a los estudiantes, se les solicita escriban las debilidades y fortalezas de lo aprendido en el curso así como la importancia de conocer esta nueva área del conocimiento. El 90% consideran que es una asignatura necesaria no solo en el nivel superior sino también en los niveles educativos anteriores.

La investigación cualitativa y cuantitativa y el método descriptivo se aplica continuamente durante todo el semestre con la finalidad de recuperar las experiencias pedagógicas de los estudiantes durante su proceso de formación en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades, UNACH. De las actividades que consideran más significativas ha sido el participar en actividades extracurriculares como complemento de su formación, como es el realizar trabajo de campo en escuelas de los distintos niveles educativos para identificar derechos y obligaciones de los estudiantes, la aplicación de los reglamentos escolares y la formación en derechos humanos en las distintas escuelas a donde realizan su actividad, además, la asistencia al Congreso de Derecho Educativo lo consideran como complementario y productivo en virtud de que les permite recuperar lo aprendido y aplicarlo en la vida cotidiana, sumado a esto la experiencia de conocer a los autores que leen durante el desarrollo de la asignatura.

Es mediante una rigurosa sistematización de los contenidos plasmados en el Programa del curso y la aplicación de estrategias didácticas en el aula, lo que ha permitido que los estudiantes reconozcan la importancia de educar en derechos humanos, formar ciudadanos respetuosos de las normas constitucionales, entender los procesos de cambio en el ámbito normativo, así como formar ciudadanos proactivos en los espacios escolares.

RESULTADOS

Enseñar derechos y obligaciones no ha sido tarea fácil, menos cuando en los niveles educativos anteriores los profesores no se han dado a la tarea de formar en ciudadanía, lo que dificulta el desarrollo de un área del conocimiento que es nueva para los estudiantes. Sin embargo, como resultado de las acciones para la mejora de la enseñanza en derecho educativo que hemos emprendido, podemos mencionar los siguientes:

1. Incorporar la Unidad de Competencia “Derecho Educativo en Chiapas” en el Plan de Estudios de la Licenciatura en pedagogía ha permitido formar estudiantes conocedores de los derechos y obligaciones, lo que permite mejorar su comportamiento ante la normatividad universitaria.
2. Educar en valores jurídicos y pedagógicos ha facilitado la interacción de los estudiantes con la comunidad universitaria en su conjunto.
3. Los estudiantes aprenden a reconocer sus alcances y limitaciones dentro de un marco normativo que nos regula.
4. Desarrollan su capacidad de gestión en los distintos procesos administrativos.
5. La vinculación teoría y práctica que se aplica durante el desarrollo del curso, da cuenta de la importancia de aplicar los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana.
6. Los estudiantes aprenden a solucionar las distintas problemáticas educativas mediante la resolución pacífica de los conflictos y mediante el reconocimiento del marco jurídico específico.
7. Respecto a los profesores, han ido comprendiendo mejor la importancia de enseñar derecho educativo en la Licenciatura en Pedagogía. No ha sido fácil lograr que lo reconozca como un área del conocimiento necesaria en la formación de los pedagogos, pero desde hace 7 años que se inició como materia en el Plan Curricular éste ha ido teniendo mayor aceptación.
8. Quienes han desarrollado trabajo de investigación y han realizado la tesis para obtener el título de licenciados en Pedagogía en el área de intervención en derecho educativo, se han especializado en temáticas específicas como: educación en derechos humanos, violencia escolar, cultura de paz, formación ciudadana, resiliencia en educación, resolución de conflictos de manera pacífica, normatividad internacional, nacional y estatal, etc.
9. La realización de eventos académicos internacionales con la presencia de investigadores de diversos países del mundo da cuenta de la importancia que esta área del conocimiento tiene en el mundo, de ahí que el lema de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE A.C) sea “Por la unidad y el desarrollo del derecho educativo en el mundo”.
10. El apoyo de las autoridades universitarias para coadyuvar en el desarrollo del derecho educativo en México ha sido suficiente, pero podría ser mayor y más concreto si ellos también comprendieran más y mejor su importancia en el Plan de Estudios y en la Formación de los Profesionales de la Pedagogía.

CONCLUSIONES

1. El derecho educativo colabora con otras disciplinas que nos permiten entender de una manera holística el fenómeno educativo, tales como: la filosofía, la historia, la sociología, la psicología, el derecho, la pedagogía, entre otras cuyo conocimiento es indispensable para la formación del nuevo pedagogo defensor de las normas educacionales, que las reconoce y aplica en acciones justas que dignifican su profesión y la enaltecen en bien de los educandos y la comunidad educativa en general.
2. En México y más aún en el Estado de Chiapas se requieren de especialistas en derecho educativo para promover leyes, normas reglamentarias generales y particulares que se ajusten a la realidad educativa, a los problemas educativos actuales y a las exigencias del siglo XXI. La importancia del derecho educativo en nuestro estado de Chiapas es insoslayable, no se trata de asumir pasivamente el contenido de las leyes que regulan la vida educativa, sino que el aprendizaje jurídico debe orientarse al debate sobre los valores, las actitudes y el comportamiento de la disciplina jurídica en contextos específicos.
3. La formación teórica y práctica de los estudiosos de la educación se enfrenta a una nueva demanda de la práctica jurídica, lo cual se ha constituido en un tema pendiente en la agenda educativa y en un tema urgente y de debate en los círculos académicos y no académicos. Los modelos del derecho que son aplicados en las escuelas podrían originarse desde otras áreas del conocimiento como es la Pedagogía jurídica.
4. La enseñanza del derecho educativo debe orientarse a todos los niveles educativos. De manera particular en la Licenciatura en Pedagogía, de la Facultad de Humanidades Campus VI, de la Universidad Autónoma de Chiapas la formación en derecho educativo se constituye en un derecho fundamental necesario para todos los ciudadanos, en la búsqueda permanente de mayor justicia social, equidad, democracia y la esperanza de un futuro mejor. El reconocimiento de su contenido en los programas de enseñanza superior es que todos tenemos responsabilidades ante la norma, que dicha acción es básica para trabajar unidos y para entender y conocer el derecho educativo en su más amplio sentido.
5. La creación de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE A.C.) da cuenta de la insistencia de los académicos e investigadores por promover el conocimiento del derecho educativo en el mundo, la conformación de esta Red fue en el año 2015 y a la fecha, se han incorporado 16 países que están trabajando arduamente por consolidarla como campo de conocimiento científico.
6. La RIIDE A.C. Se crea con fines No Lucrativos, de acuerdo a lo dispuesto por el artículo veintisiete (27), segundo párrafo (2º.) del Código Fiscal de la Federación. La Asociación es de nacionalidad mexicana y se rige por el código civil para el estado de Chiapas.

Las actividades que de acuerdo a los derechos y obligaciones tenemos son:

- Crear espacios y acciones de investigación, intercambio de experiencias, formación profesional y desarrollo de proyectos entre personas físicas e instituciones para el conocimiento, investigación y la difusión del Derecho Educativo y los Derechos Humanos.

- Desarrollar y recomendar principios, políticas y prácticas que propicien la educación y la investigación conjunta, tanto entre sus asociados, como entre los investigadores de otras partes de la república o del extranjero.
- Desarrollar la investigación, consultoría, asesoría y docencia del Derecho Educativo y Derechos Humanos a nivel internacional, nacional y local.
- Establecer vínculos profesionales con instituciones públicas o privadas, tanto nacionales como extranjeras, que tengan entre sus actividades la impartición de educación en los distintos niveles educativos.
- Difundir los ordenamientos jurídicos que regulen el rubro educativo en México.
- Proponer y difundir modelos de enseñanza, gestión educativa, planeación e investigación, así como cualquier otra actividad relacionada con sus fines.
- Organizar eventos que fomenten el intercambio de conocimientos y experiencias entre los asociados y cualquier grupo de profesionales interesados en el tema educativo.
- Diseñar, elaborar, integrar, gestionar, operar y evaluar planes, programas y proyectos de formación y capacitación de investigación social y científica, orientando el fortalecimiento de las capacidades educativas del país.
- Impartir educación a nivel superior, maestría o doctorado, previo reconocimiento de validez oficial que obtenga la asociación de las autoridades estatales y/o federales respectivas.
- Realizar eventos, congresos, foros, conferencias o cualquier medio de participación ciudadana para llevar a cabo cualquiera de los fines descritos en el objeto social.

Las actividades de esta Red se encuentran vinculadas con las actividades que realizamos en el Cuerpo Académico Consolidado "DERECHO EDUCATIVO Y ORIENTACIÓN" de la Facultad de Humanidades, Campus VI, fortaleciendo de esta manera nuestras líneas de investigación y generación del conocimiento registradas ante la Secretaría de Educación Pública, que son: Derecho Educativo en el ámbito internacional, nacional, estatal y municipal, y la otra Orientación, tutoría y competencias

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Beuchot, M. (1999) Derechos Humanos. Historia y Filosofía. Distribuciones Fontamara, S.A. México.
- Burgoa I. (2005) Las Garantías Individuales. Editorial Porrúa. México.
- Camacho M. (2012) Derecho educativo, violencia escolar y cultura de paz. UNACH. PIFI, CECOL. Chiapas, México.
- Cisneros Fariás G. (2000) Axiología del Artículo Tercero Constitucional. Editorial Trillas. México.
- García Máñez E. (2004) Filosofía del Derecho. Editorial Porrúa. México.
- Gómez Téllez, A. (2010) Educación y derecho educativo en Chiapas. UNACH. PIFI. Colección Al Saber. Chiapas, México.
- Kahn P. (2001) El Análisis Cultural del Derecho. Una reconstrucción de los estudios jurídicos. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- López Betancourt E. (2003) Pedagogía Jurídica. Editorial Porrúa. México.
- Ruiz Miguel A. (2000) Política, Historia y Derecho en Norberto Bobbio. Distribuciones Fontamara, S. A. México.
- Saldaña Harlow A. (2005) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Comentada. Para conocer los derechos constitucionales del individuo y de la sociedad. 2ª. Edición. Anaya Editores. S.A. México.
- Santoni, A. (2000). Milenios de Sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer. Colección Juegos escénicos, Fundación Educación, Voces y vuelos, IAP. México.
- Soria Verdera R. (2014) Introducción al análisis del Derecho Educativo. PIRCA Ediciones. Argentina.
- Villalpando J. (2001) Pedagogía Comparada. Editorial Porrúa. Tercera Edición. México.

EDUCACIÓN AMBIENTAL UN PROCESO EN VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

Lucía Juanita Rodríguez López, María Teresa Salazar Chang y Cándido Chan Pech

Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

La educación ambiental es de interés social es decir de todos y requiere de una atención especial, es necesario transformar valores y actitudes y en el ámbito escolar es uno de los espacios en donde requiere emprender estrategias que se reflejen en las prácticas cotidianas en la vida de los estudiantes en su relación con el entorno.

El presente trabajo educación ambiental un proceso en vinculación estratégica está relacionado con el uso de la lectura como estrategia para promover el cuidado del medio ambiente, aborda la participación universitaria y la importancia de la vinculación conjunta al unir esfuerzos para atender la problemática ambiental, bajo una metodología participativa, utilizando la entrevista y la encuesta. Se realiza en vinculación con el programa Menos Face más book campaña de lectura de la institución CONECULTA y es implementado en estudiantes de nivel primaria.

PALABRAS CLAVE

Educación ambiental, estrategias, vinculación

INTRODUCCIÓN

Los problemas ambientales que enfrenta nuestra sociedad son el producto de la relación hombre naturaleza, en las actividades que el ser humano realiza en el contexto de la globalización y son propios del sistema de desarrollo dominante, esta relación destructiva que sin más pone en peligro su propia existencia. La educación ambiental entendida como un proceso para que el ser humano entienda y comprenda su entorno y mejore su calidad de vida en el planeta.

El medio ambiente ha sido afectado progresivamente en las últimas décadas debido a la acción destructiva del hombre (Medina, 2014).

Así también la irreflexión del hombre y su afán de riqueza, ha actuado de forma irresponsable, deteriorando progresivamente aire, suelo y agua (Hall, 2003).

Por esto es necesario la educación ambiental que proporciona el conocimiento y permite relacionar al ser humano con su entorno con la finalidad de darle significado a esa relación con una actitud consciente sobre la conservación del medio ambiente.

Su importancia consiste en lograr que los individuos y las colectividades comprendan la naturaleza compleja del ambiente natural y del creado por el ser humano, que sea resultado de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales, económicos y culturales; y adquieran los conocimientos, los valores, los comportamientos y las habilidades prácticas para participar responsable y eficazmente en la

prevención y la solución de los problemas ambientales, y en la gestión relacionada con la calidad ambiental (Caduto, 1992).

El interés del presente proyecto surge a partir de la necesidad de fomentar una educación ambiental en la ciudad de Tapachula en estudiantes de primaria y en vinculación estratégica con un programa en donde estos participan, está vinculado en el ámbito escolar, y con instituciones que promueven temáticas en materia ambiental.

La problemática se ve reflejada en una educación contextualizada que no corresponde a su entorno y cotidianidad que genera una carencia de valores de compromisos que no logran relacionar la información recibida acerca del cuidado del medio ambiente y su relación y rol como actores sociales y las consecuencias de sus acciones ejercidas en contra del medio ambiente.

En la atención de escuelas primarias, se busca fomentar una educación ambiental utilizando como estrategia la Lectura entre otras estrategias en el programa. Menos Face más book campaña de lectura que CONECULTA maneja y es implementado en escuelas de nivel primaria.

El programa de lectura llamado "MenosFace, Mas Book", es un proyecto dinámico, teórico y práctico en permanente construcción, que orienta en el que hacer pedagógico educativo hacia los niños y niñas que participan en el taller de lectura infantil. Con una intencionalidad formativa para fortalecer el desarrollo integral de las niñas y niños y asimismo fomentar, difundir y promover la cultura de la lectura. Teniendo como respaldo al consejo al consejo estatal para las culturas y las artes de Chiapas (Gobierno del Estado) como uno de sus talleres desde septiembre de 2013 hasta la fecha.

Es un espacio alternativo de la comunidad en la que el aprendizaje formal y no formal puedan conjugarse para orientar y estimular todos sus actores participantes en el proceso educativo en este caso los estudiantes de las escuelas primarias. En el que la lectura es una herramienta valiosa porque no solo proporciona información, sino que también educa, creando hábitos de reflexión y sobre todo si la enfocamos a conservar el medio ambiente.

La lectura es de gran importancia para el desarrollo académico del individuo en la aplicación de conocimientos y aptitudes, razón por la cual es la herramienta perfecta para promover una educación ambiental que junto con la integración del contexto ambiental y cultural en las prácticas cotidianas en la generación de valores y compromisos con el cuidado del medio ambiente refleje la valoración de la naturaleza.

El estudiante por medio de la lectura está en posibilidades de aplicar conocimientos a las tareas relevantes en su vida cotidiana y futura. Al leer los estudiantes, tendrán una herramienta que les permita conocer e identificar la situación ambiental y estarán en posibilidad de poder aplicar los conocimientos adquiridos.

El fomentar la educación ambiental en los niños, mediante la práctica de los valores su práctica en su relación con la naturaleza que les rodea y el cuidado y conservación adecuado desde la escuela primaria, debido a que, la experiencia demuestra que en las aulas se obvia en muchos casos impartir la enseñanza relacionada con la conservación del medio ambiente (González, 2001).

Es necesario el trabajo solidario colectivo, social y educativo para atender la problemática ambiental al conocer y reconocer la problemática y la importancia del cuidado del medio ambiente.

De acuerdo con Elizalde (2004), la idea de sustentabilidad puede ayudarnos a diseñar y dibujar una nueva visión, una nueva comprensión, una nueva cosmología, urgente y necesaria para enfrentar los enormes desafíos.

El objetivo general de este trabajo promover mediante la lectura la educación ambiental para el cuidado del medio ambiente.

En donde participan estudiantes universitarios de la Licenciatura en pedagogía en la realización del servicio social y estudiantes en trabajos de tesis. El programa de lectura se implementa teniendo como sede la Escuela primaria México en sus instalaciones se concentran estudiantes de escuelas primarias, sus ejes principales son promover los valores y atención de necesidades del alumno en las temáticas mediante la lectura.

La educación en valores debe ir acompañada de estrategias de enseñanza a fin de lidiar con los problemas ambientales que asechan en la actualidad (Martínez, 2010).

Los beneficiarios en el programa son 143 niños de primero a sexto grado de tres escuelas primarias; escuela primaria México, Escuela primaria Constitución y escuela primaria Fray Matías de Córdova con actividades como; Teatro guiñol cuenta cuentos, comprensión lectura, ortografía y el gusto por la lectura, temáticas diversas, valores, peligro de las redes sociales y medio ambiente.

El uso de la lectura como estrategia para promover la educación ambiental en busca de transformar las prácticas de valores y actitudes en la escuela primaria es la vinculación establecida para abordar la temática ambiental.

METODOLOGÍA

Bajo la Investigación participación acción, y en el programa de lectura teniendo como sede la Escuela primaria México en sus instalaciones se concentran estudiantes de tres escuelas primarias, sus ejes principales son promover los valores y atención de necesidades del alumno en las temáticas mediante la lectura en los estudiantes participantes en la ciudad de Tapachula, Chiapas. En el presente proyecto de investigación con el objetivo de promover una educación ambiental para el cuidado del medio ambiente durante el periodo enero-diciembre 2019.

Se aplican encuestas a estudiantes y entrevistas a docentes y directivos para conocer las prácticas culturales del cuidado del medio ambiente.

En una primera etapa se buscó conocer las prácticas culturales del cuidado del medio ambiente de los estudiantes de las escuelas primarias participantes, en la segunda etapa diseñar e implementar estrategias de educación ambiental principalmente mediante el uso la lectura y prácticas extra escolares para un desarrollo sustentable en los estudiantes.

Este trabajo da cuenta de las siguientes fases:

Primera fase

Diagnostico. De observación ante la problemática Encuesta y entrevista

Formación e información y sensibilización. Presentación del proyecto y promoción Desde la formación ambiental teórica - práctica buscando un cambio en el comportamiento de los individuos para con el medio

ambiente, utilizando estrategias lúdicas y visuales de lectura y de reflexión en la apropiación de conceptos y términos relacionados con la problemática.

Diseño de Estrategias participativas. Se generan estrategias que permitan desarrollar nuevas prácticas y hábitos de una conciencia participativa y dinámica enfocándola desde la búsqueda de beneficios colectivos.

Las estrategias ambientales escolares; refuerzo de valores ambientales y en vinculación con el entorno; cartel informativo, concursos cuentos, lecturas ambientales, películas ambientales y actividades de lectura.

Prácticas ambientales, acciones para el cuidado del medio ambiente; cuidado de áreas verdes, reciclaje, concursos de reciclaje, identificar causas y alternativas de solución, círculos de reflexión y cooperación con el entorno.

Prácticas de vinculación con el entorno, conociendo las plantas medicinales, flora y fauna, e identificando puntos de mayor contaminación por residuos sólidos del medio y el impacto en el medio ambiente de su entorno más cercano. Dibujo, redacción y lectura de historietas y cuentos de las experiencias vividas.

Segunda fase

Fase de ejecución y participación y cooperación colectiva en las prácticas de estrategias de educación ambiental de conocimiento, motivación y vinculación generando el sentido de responsabilidad y compromiso.

Tercera fase

Fase de evaluación y nuevas prácticas lograr adoptar nuevos hábitos en los estudiantes, aplicación de encuestas.

RESULTADOS

El análisis e interpretación de los resultados se fundamentó en una metodología participativa en el proyecto denominado educación ambiental un proceso en vinculación estratégica, en este momento de la investigación nos encontramos en el proceso de la primera fase, en donde se realiza un reconocimiento contextual de la población a partir de observaciones y se recupera en un diagnóstico previo que permitió establecer una problemática de la necesidad de la búsqueda de estrategias para fomentar la educación ambiental para el cuidado del medio ambiente en el ámbito educativo.

De la aplicación de instrumentos metodológicos de la entrevista y la encuesta encontramos:

Encuesta y entrevista aplicada a estudiantes.

Las practicas escolares

Un 88 por ciento de los 143 estudiantes les interesa cuidar el medio ambiente, mientras que un 12 por ciento casi nunca se interesan por cuidarlo.

Un 77 por ciento casi siempre participa en actividades ambientales que organiza la escuela un 12 por ciento siempre participa y 11 por ciento casi nunca participa.

En cuanto al reciclaje la mayoría de los estudiantes casi nunca animan a sus compañeros a reciclar un 27 por ciento nunca lo hace y solamente un 16 por ciento los anima a reciclar.

Un 78 por ciento les interesa leer sobre temas ambientales mientras que un 8 por ciento siempre lo hace un 11 por ciento nunca y 3 por ciento siempre.

Un 54 por ciento pone en práctica lo que lee, un 29 por ciento casi nunca, un 14 por ciento nunca y 3 por ciento siempre.

Un 44 por ciento siempre les gustaría tener libros sobre medio ambiente, en la biblioteca escolar, mientras que un 42 por ciento casi siempre, el 12 por ciento casi nunca y un 2 por ciento nunca.

Un 78 por ciento platica con sus compañeros acerca del cuidado del medio ambiente mientras que un 22 por ciento nunca lo hace.

En términos generales la mayoría de los estudiantes reconocen la importancia del cuidado del medio ambiente y les interesa leer sobre temas ambientales pero tienden a minimizar las acciones en su vida cotidiana, y lo que sucede a su alrededor principalmente en lo que se refiere a la basura, el cuidado del agua como practicas escolares.

A este respecto la parte de significatividad en la vida del estudiante tiene mucho que ver con su entorno más cercano.

En palabras de Galán, Sin embargo, es necesario que estos textos se expongan con ejemplos locales para que lo niños tengan una apreciación definida de su ambiente y les resulte un conocimiento significativo como individuo (Galán et al., 2003).

Practicas familiares

El 67 por ciento de los estudiantes casi nunca han plantado un árbol en su casa mientras que un 33 por ciento casi siempre lo ha hecho.

Un 44 por ciento casi nunca separa los residuos en su casa un 26 por ciento nunca y un 22 por ciento casi siempre y un ocho por ciento siempre.

Un 79 por ciento siempre prefiere ir en carro que caminar, un 11 por ciento casi siempre, un 10 por ciento nunca.

Un 44 por ciento casi nunca le han enseñado a cuidar a los animales y plantas, un 31 por ciento casi siempre le han enseñado mientras que un 17 por ciento siempre y un 8 por ciento nunca le han enseñado a cuidarlos.

Un 58 por ciento casi siempre cierra la llave del agua para que no se riegue mientras que un 42 por ciento nunca lo hace.

Un 74 por ciento casi nunca apaga la luz cuando ya no la necesita mientras que un 26 por ciento casi siempre lo hace.

Podemos decir que desde el ámbito familiar es necesario inculcar y reforzar valores ambientales en los estudiantes debido a que en la encuesta aplicada se refleja hábitos que no incluyen una adecuada práctica de valores en el cuidado del medio que les rodea.

Así tenemos que, los valores determinan la conducta de las personas, permitiéndoles crecer como individuos en el desarrollo de sus vidas. (Moleiro, 2004).

En lo que respecta a las entrevistas a los estudiantes universitarios a cargo de los grupos y el encargado del programa CONECULTA ante las escuelas.

La participación y vinculación de la universidad en el programa es considerada satisfactoria la comunicación es fluida y el trabajo en equipo con los estudiantes universitarios en el programa, que son los que implementan el trabajo al frente de los grupos. Y en el proyecto en vinculación con el programa para fomentar la educación ambiental.

Los estudiantes universitarios que realizan su servicio social en el programa y que son quienes se encuentran al frente de los grupos consideran que la temática ambiental es primordial porque dependemos de los recursos naturales y debemos tener una buena educación para cuidarlos.

Mencionan que han recibido capacitación en materia ambiental desde la universidad como son cursos, pláticas, conferencias y talleres.

En el programa se han dado cuenta que hace falta promover la práctica de una educación ambiental que se debe implementar desde casa en el seno familiar de padres a hijos y complementar en la escuela, implementar estrategias transformadoras en educación ambiental para inculcar los valores, buenas prácticas en los estudiantes y este programa es un buen espacio para interactuar con los niños, el nivel primaria es una etapa en la que se puede trabajar con los niños y generar cambios.

CONCLUSIONES

A partir de la puesta en marcha del proyecto para fomentar la educación ambiental se concluye.

1. La importancia de la vinculación universitaria de docentes, alumnos con diversas instituciones mediante proyectos, servicio social, trabajos de tesis en participación conjunta al unir esfuerzos para atender la problemática ambiental y lograr un mayor impacto.
2. Es necesario el fomentar los valores ambientales en el ámbito escolar, enfocándose en ponerlos en práctica en la vida de los estudiantes para una actitud de compromiso y respeto en el cuidado del medio ambiente.
3. Se deben buscar estrategias permanentes de transformación y participación activa en el cuidado del medio ambiente en los estudiantes.
4. Para promover una educación ambiental es necesario la integración del contexto ambiental y cultural en las prácticas cotidianas para la generación de valores y compromisos con el cuidado del medio ambiente que refleje la valoración de la naturaleza.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- CADUTO, M. (1992): *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Libros de la Catarata. Madrid. (Serie de Educación Ambiental nº 13, del Programa Internacional de Educación Ambiental Unesco-PNUMA).**
- Elizalde, A. (2004), *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*. CACID. U. Bolivariana. PNUMA. Buenos Aires.
- Galán, M. *et al.* (2003), "*Proyecto piloto de sensibilización ambiental: los bosques mediterráneos, el fuego y tú*", Igualada, España: Centro Tecnológico Forestal de Cataluña.
- González, E. (2001) *Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe*. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 3, 141-158. 2001.
- Hall, O. y Bridgewater, P. (2003) *La educación ambiental: pilar de un desarrollo sostenible*. *Perspectivas*, XXXIII (3), 20-32.
- Martínez, R. (2010) *La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual*. *Revista Electrónica Educare*, XIV (1), enero-junio, 97-111. 2010.
- Medina, A y Páramo, P. (2014) *La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico*. *Revista Colombiana de Educación*, 66, Primer semestre, 19-72.
- Moleiro, M. (2004) *Relatos para educar en valores*. Caracas: Venezuela.
- .

PARTERAS TRADICIONALES INDÍGENAS: EL DERECHO EDUCATIVO A LAS PEDAGOGÍAS “OTRAS”

Aida Patricia Coello Velasco*, Fernando González Alonso y
Elsa Velasco Espinosa***

*Universidad Autónoma de Chiapas (México)

**Universidad Pontificia de Salamanca (España)

RESUMEN

En la sociedad moderna, identificar a una persona como profesional aún sin haber pisado espacios áulicos, es prácticamente imposible. No asistir a escuelas del sistema educativo nacional y en condiciones formales de educación, denigra los saberes que han obtenido las parteras tradicionales indígenas por otros medios: procesos oníricos, pedagógicos orales y prácticos en ámbitos comunitarios no biomédicos escolarizados, ni gubernamentales, para la atención del proceso reproductivo femenino, es decir, se discrimina su conocimiento. El derecho educativo de estas mujeres a las pedagogías “otras” es violentado continuamente, generando graves problemas tanto para las parteras como para las gestantes que acuden a sus servicios.

Palabras clave:

Parteras tradicionales indígenas, violencia epistémica, pedagogías “otras”.

INTRODUCCIÓN

Las poblaciones indígenas en México han enfrentado permanentes imposiciones gubernamentales en materia de educación y salud; ante ellas han respondido protegiendo, conservando y reproduciendo sus saberes comunitarios propios, obtenidos de prácticas ancestrales y transmitidas a través de la tradición oral. En particular, el cuidado de la salud ha sido practicado por mujeres y hombres que aprendieron a usar sus conocimientos para tratar distintas enfermedades, conformando así la llamada Medicina Tradicional Indígena, que ha constituido su sistema sanitario de primera mano y una alternativa al alcance de esta población, generalmente marginada de la infraestructura médica oficial.

La partería tradicional es el “conjunto de saberes y prácticas adquiridos y transmitidos a través de procesos oníricos, pedagógicos orales y prácticos en ámbitos comunitarios no biomédicos escolarizados ni gubernamentales, para la atención del proceso reproductivo femenino” (Alarcón, citado en Coello, 2019). Sin

embargo, estas prácticas médicas tradicionales son condicionadas, violentadas en varios sentidos, por el modelo biomédico oficial de la Secretaría de Salud, que impone una certificación para su ejercicio legal.

VIOLENCIA EPISTÉMICA CONTRA PARTERAS INDÍGENAS DE CHIAPAS.

En Chiapas, México, a las parteras tradicionales indígenas se les obliga a certificarse en el sistema de salud oficial, donde deben demostrar que poseen los conocimientos necesarios para realizar las actividades de atención a las mujeres embarazadas antes, durante y después del parto, de acuerdo a los protocolos de la medicina alópata. El modelo biomédico occidental se ha caracterizado por una actitud negativa hacia otros cuerpos de conocimiento, sobre todos aquellos obtenidos en ámbitos no escolarizados, basada en la supuesta superioridad del conocimiento científico en que se fundamentan, y omite los valores culturales intrínsecos en la atención médica indígena. A esta confrontación de conocimientos, en desigualdad de valoración, se le llama violencia epistémica.

El “Modelo de atención integral a la salud” del sistema estatal está basado, por un lado, en una red integrada por unidades médicas, donde laboran médicos, enfermeras y paramédicos, quienes prestan los servicios de salud y realizan acciones preventivas y de vigilancia epidemiológica, y por el otro, “la acción comunitaria de voluntarios que asesoran y promueven el autocuidado de la salud en las comunidades y vinculan las acciones con los médicos tradicionales” (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013, p.77).

Esta supuesta “vinculación” con los médicos tradicionales y específicamente con las parteras indígenas no se produce o se hace en condiciones lamentables. De hecho, desde hace mucho tiempo y en diferentes instituciones, el personal de las unidades médicas realiza campañas, deliberadas o no, de desprestigio de la actividad de estas mujeres que han aprendido de manera no escolarizada la atención al proceso reproductivo femenino.

El discurso real de los médicos y enfermeras desdeña la labor de quienes son señaladas en el discurso oficial como “aliadas” o “voluntarias”. Diferentes estudios señalan que a las gestantes les dice que recibir atención con las parteras pone en riesgo su vida y la de su bebés, porque ellas no han estudiado o no saben (Gómez, 2005). Nájera (1999, p.398) señala que “la medicina occidental intenta desplazarlas, y las considera supersticiosas, ignorantes, y aun, peligrosas”.

Esto implica que no asistir a escuelas del sistema educativo nacional y en condiciones formales de educación denigra los saberes que han obtenido las personas por otros medios, es decir, se discrimina su conocimiento.

Tomando en cuenta el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019), en el apartado A fracción IV, el ejercicio de la Medicina Tradicional Indígena es un derecho de las culturas originarias, y en el apartado B fracción III, menciona que el Sistema de Salud deberá tener cobertura suficiente para atenderles y aprovechar debidamente la medicina tradicional, por lo tanto, la exigencia de certificación de las parteras por parte de la Secretaría de Salud contraviene esas disposiciones, y podría considerarse anticonstitucional.

Aún así, las parteras siguen ejerciendo su labor, pero su saber es cuestionado y las obligan a certificarse de acuerdo al modelo biomédico hegemónico, confrontándose así dos saberes: el oficial hospitalario y el tradicional indígena; a todo esto podemos llamarle violencia epistémica. Posteriormente se examina detenidamente este concepto, señalando que se refiere a la denigración e invalidación de los conocimientos tradicionales contraponiéndolos con el saber científico, supuestamente, el verdadero o legítimo. Es una agresión contra los saberes generados fuera del ámbito académico.

Esta violencia epistémica está provocando graves consecuencias en distintas esferas: las jóvenes indígenas que podrían ser parteras prefieren no continuar con esta tradición por miedo de terminar en la cárcel, no se sienten seguras del conocimiento que han adquirido por diferentes medios (oníricos, pedagógicos orales y prácticos), pues los “verdaderos médicos” ridiculizan o menosprecian esos saberes. Las parteras mayores enfrentan un menoscabo del prestigio que acompañó su labor y cada vez tienen menos gestantes atendándose con ellas, con todo el impacto económico y social que ello significa.

Para comprender la naturaleza y gravedad de esta problemática necesitamos considerar ciertos factores, por ejemplo: Chiapas es una de las cinco entidades con mayor índice de pobreza del país. El estado ocupa el primer lugar nacional de marginación por localidad, pues el 68% de sus municipios se encuentran en la categoría de marginación alta y muy alta de acuerdo a los indicadores establecidos por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010). Estas cifras revelan una dramática realidad: los servicios públicos gubernamentales no alcanzan a esta población. Casi el 58% de pobladores vive en comunidades de menos de 5,000 habitantes y en muchas de ellas no hay escuelas ni otro tipo de servicios (CONAPO, 2010).

Aunado a esto, Chiapas cuenta con otro infame primer lugar nacional, es el estado con mayor número de muertes maternas. Estudios realizados sobre la infraestructura médica en Chiapas (Vega, 2018), han arrojado resultados alarmantes en cuanto a la imposibilidad de las parturientas de acceder a los servicios médicos, supuestamente seguros, que ofrece el sistema estatal de salud. Por ejemplo, para que las mujeres de las comunidades indígenas puedan llegar a un hospital de segundo nivel, donde se atienden urgencias obstétricas deben recorrer, en promedio, aproximadamente 84 kilómetros de distancia.

EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL VS LAS PEDAGOGÍAS “OTRAS”

La educación oficial en México sistemáticamente excluye los conocimientos que se generan en otros ámbitos. Tenemos arraigada una forma occidental de concebir la creación y transmisión de los conocimientos que no toma en cuenta diferentes epistemes, que prevalecen en los entornos indígenas de Chiapas.

Quijano propone el concepto de *colonialidad del poder*, donde señala que Europa impuso su hegemonía sobre “todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” (2000, p. 209). La colonialidad del poder, es parte de una estructura triangular que incluye al saber y al ser (Castro-Gómez, 2007) y la colonialidad del saber, implicó silenciar, omitir, ignorar, incluso ridiculizar las formas de conocimiento no europeo, pues eran considerados por la cultura occidental como místicos, infantiles, primitivos o ingenuos.

Gayatri Spivak propuso el concepto de “Violencia epistémica”, la cual “se ejerce a partir de los criterios valorativos que excluyen el saber de los grupos subalternos y las mediaciones intelectuales sin las cuales el habla del subalterno no logra ser inteligible” (1998, p. 4).

El hecho de desvincular los conocimientos de un pueblo de su conjunto de significados, hace que resulten incompresibles. No se trata sólo de la obliteración de los saberes de los “otros” sino además forzar un escenario en el cual carezcan de sentido. Cada grupo social escoge el tipo de conocimiento que le es valioso y sus formas de acceder a él (Gómez, 2011).

Pero ¿cómo se produce la violencia epistémica? Pulido (2009), apunta que la denigración e invalidación de los conocimientos tradicionales se ha logrado “a través de estrategias como la contraposición entre formas indígenas de saber y saber científico que es supuestamente el más verdadero; el equiparar la alteridad con la ignorancia; o el ocultar, negar y vaciar las formas indígenas de saber de cualquier significado legítimo y calificarlas a continuación de ser infantiles y supersticiosas” (p. 178).

La violencia epistémica es más grave aún contra las mujeres, porque se asume que en una episteme de por sí devaluada e ignorada por el conocimiento científico-positivista moderno, el saber producido por las mujeres, se encuentra aún más por debajo de esas categorías, tanto el académico como los que se generan en la cotidianidad (Martínez, 2014).

La universidad occidental, se fundamenta epistemológicamente en que el conocimiento “verdadero” proviene del hombre blanco europeo. Parte de la herencia colonizadora es la convicción de que los conocimientos generados en México son inferiores a los que fueron desarrollados en Europa o Estados Unidos, y aún más si esos conocimientos fueron generados en las etnias originarias. De manera particular, los saberes indígenas

relacionados al cuidado de la salud han sido sistemáticamente ignorados o descalificados por la medicina occidental y el sistema educativo nacional.

En la sociedad moderna, identificar a una persona como profesional aún sin haber pisado espacios áulicos, es prácticamente imposible. La herencia colonial no nos permite reconocer sabiduría y conocimiento fuera de las universidades, nos impide asumir los multiversos epistémicos existentes, abrimos a las formas “otras” de vivir, pensar y sentir. Pero existen. Ahí están, resistiendo, fortaleciéndose.

EL DERECHO EDUCATIVO A LAS PEDAGOGÍAS “OTRAS”

Entre los conocimientos tradicionales más complejos y estructurados de los pueblos originarios se encuentra su sistema de atención a la salud. La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) establece el concepto de Medicina Tradicional Indígena, considerándola como:

El conjunto de sistemas de atención a la salud que tiene sus raíces en profundos conocimientos sobre la salud y la enfermedad que los diferentes pueblos indígenas y rurales de nuestro país han acumulado a través de su historia, fundamentados en una interpretación del mundo (cosmovisión), de la salud y enfermedad de origen prehispánico... [Se caracteriza por] un amplio conjunto de elementos terapéuticos que incluyen la herbolaria, el uso de productos animales y minerales y diferentes tipos de masajes. (CDI, 2011, pp. 1-2)

Dentro de la Medicina Tradicional Indígena se inscribe la labor de las parteras. En 1984, médicos indígenas *tsotsiles*, *tseltales* y *choles* se unieron para conformar la OMIECH, Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas, con la finalidad de preservar la medicina tradicional maya. Desde entonces se han dedicado a promover, difundir, desarrollar y preservar sus conocimientos en este campo, proporcionando servicios de salud a comunidades indígenas y no indígenas.

No cualquier persona puede ser partera en las comunidades indígenas, existen características particulares que usualmente se presentan en las niñas que siguen este camino profesional:

- La partería es ejercida predominantemente por mujeres.
- Usualmente las parteras tienen padres o abuelos curanderos o médicos tradicionales.
- Ser partera es un don, concedido desde el nacimiento.
- Empiezan a tener sueños en la pubertad (12, 13, 14 años) donde personas desconocidas les “enseñan” a mujeres embarazadas o a punto de parir, y sus padres o abuelos identifican su vocación como parteras. A partir de ese momento deben “proteger” ese don de la niña para no perderlo, un espíritu podría llevárselo, hasta que crezcan y puedan ejercer.

- Parte de sus conocimientos los adquieren por medio de la tradición oral de alguno de sus familiares o personas de la misma comunidad, y otros les son revelados en sus sueños.
- Si una mujer tiene el don y no lo ejerce, se enferma, y recupera la salud hasta que decida hacer uso de sus habilidades. (Coello, 2017, p. 41)

La Medicina occidental, o Biomedicina, se fundamenta en criterios científicos propios de la cultura occidental. El Sistema Nacional de Salud y sus distintas dependencias se rigen con este modelo al que llamamos “modelo biomédico oficial”, dependiente del paradigma biomédico mundial. Para llegar a ser un médico de acuerdo a este paradigma, es absolutamente indispensable realizar estudios universitarios en Medicina.

No olvidemos que en el discurso colonial, se reconoce a la universidad como lugar privilegiado de la producción de conocimientos, el lugar donde se produce (y vigila) el conocimiento legítimo (Castro-Gómez, 2007), esto implica que cualquier conocimiento generado fuera de ella carece de estatus científico, por lo tanto de legitimidad. Es decir, que en nuestras universidades prevalece un paradigma epistémico hegemónico.

Este modelo biomédico oficial o hegemónico (reproducido por las universidades occidentalizadas) establece el “deber ser” en nuestro país en cuanto a los procesos salud-enfermedad. Y la violencia epistémica ejercida por el sistema estatal de salud a través de las políticas públicas contra los conocimientos de las parteras tradicionales, atenta contra el derecho educativo de formación a través de sus propios procesos educativos, es decir rechaza las pedagogías “otras” y a quienes no han realizado su formación en espacios académicos universitarios, transgrediendo sus prácticas médicas y educativas diferentes.

De ahí la importancia de atender desde distintos ámbitos las demandas de las parteras tradicionales indígenas de la OMIECH, que establecen su derecho a ejercer formas pedagógicas distintas a las del sistema educativo nacional, y no solo obtener respeto para practicarlas sino también recibir los apoyos gubernamentales necesarios para fomentarlas.

Las parteras de la OMIECH manifiestan su rechazo no a la biomedicina en sí misma, incluso tampoco hacia los médicos como tales, sino a las prácticas que pretenden minimizar sus conocimientos, o sea, rechazan la violencia contra sus saberes. Los siguientes extractos del pronunciamiento público de las parteras de la OMIECH, publicado en diversos medios en 2018, ilustran su posición con respecto al contexto general en que desarrollan su práctica:

La partería tradicional indígena es el resultado de una transmisión de saberes de generación en generación. Nosotras tenemos nuestra propia capacitación que incluye saberes y prácticas que no corresponden a la forma ni al lenguaje de las capacitaciones de las instituciones de salud que nos imponen para poder expedir constancias de atención al parto. Estos cursos o capacitaciones están haciendo que nuestro saber y práctica sean desplazados y olvidados. Por lo tanto, NO

estamos de acuerdo con que se nos obligue a recibir cursos sobre la base de la medicina de los doctores de bata blanca, los cuales nosotras no solicitamos. Demandamos, pues, la eliminación del proceso de certificación.

En este sentido proponemos:

Que se impulse el modelo pedagógico desarrollado por Micaela Icó, coordinadora del Área de Mujeres y Parteras de la OMIECH, cuya estrategia consiste en organizar encuentros entre parteras experimentadas, jóvenes y niñas, en los cuales se intercambian experiencias y prácticas de la partería tradicional indígena. Estos encuentros también serán útiles para conocer, analizar, discutir, aceptar, modificar o rechazar las propuestas de políticas, programas, proyectos, acciones e investigaciones que el gobierno y otras instancias pretendan llevar a cabo en nuestros territorios sobre la atención del embarazo, parto, puerperio y la disminución de la muerte materna.

CONCLUSIONES.

Podemos resumir que la violencia epistémica del modelo biomédico oficial está acabando con la Partería Tradicional en Chiapas, como lo hizo en muchos otros estados del país, afectando la visión educativa y cultural de los pueblos originarios, al desdeñar los conocimientos obtenidos fuera de ámbitos académicos.

¿Qué tal si el desprestigio sistemático de las parteras en las comunidades indígenas por no tener una “educación universitaria” ha obstaculizado la atención oportuna de las gestantes, o peor aún, ha generado un incremento en la mortalidad materna debido a que las mujeres embarazadas ya no asisten a atenderse con ellas y frecuentemente, se encuentran imposibilitadas para acudir a los hospitales del sector salud pues se ubican demasiado lejos de sus lugares de residencia?, es decir, la violencia epistémica que se ejerce contra la partería tradicional termina afectando directamente a las gestantes, quienes ya no sienten confianza de atender sus embarazos con las parteras, pero tampoco logran acceder a la infraestructura médica oficial, pasando a ser parte de las estadísticas oficiales.

Como mencionamos, se considera a la Universidad como el espacio de producción de conocimiento por excelencia. Entonces, es un gran reto para la academia crear las condiciones necesarias para incluir los conocimientos “otros” generados de forma no escolarizada, tanto a sus propios programas educativos como a las políticas públicas.

En diversas investigaciones supuestamente se defiende a las parteras tradicionales indígenas, pero invariablemente se hacen recomendaciones acerca de su “profesionalización” y que reciban “capacitación” por parte del sistema oficial de salud. Esto no les favorece en nada, al contrario, es una posición que asume que sus formas de transmisión de conocimiento y sus saberes en sí mismos carecen de valor. El supuesto apoyo es, en realidad, una condena. En este sentido, creer que el derecho educativo indígena se refiere únicamente a la

posibilidad de acceder a la educación escolarizada brindada por el Sistema Educativo Nacional, puede ser un grave error. El derecho educativo indígena debe incluir también a esas pedagogías “otras” utilizadas por los pueblos originarios en la cotidianidad.

Es pues necesario, que las iniciativas propuestas por las parteras de la OMIECH, reciban el apoyo de los diversos sectores académicos de la población, principalmente los universitarios, para que se respete el derecho educativo y cultural indígena a las pedagogías “otras”.

REFERENCIAS

- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel. (Comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pp. 79 a 92 Bogotá, Colombia: Siglo del hombre, editores.
- Coello, A. (2017). *Promoción de experiencias lecto-escritoras para la conservación de conocimientos tradicionales: recuperación del uso de masajes en las prácticas médicas tsotsiles*. Tesina de Especialidad. Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Coello, A. (2019). “¡Ellas no saben!” *Narrativas de violencia epistémica contra parteras indígenas de Chiapas*. Tesis de Maestría. Tuxtla Gutiérrez. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2011) *La Medicina Tradicional Indígena*. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/participacion/dlupe/medicina_tradicional_indigena.pdf
- Consejo Nacional de Población. (2010). *Índices de marginación 2010*. México Disponible en: <http://www.conapo.gob.mx/es/>
- Gobierno del Estado de Chiapas (2013) *Plan estatal de desarrollo 2013-2018*. Recuperado de: <http://www.observatoriomujereschiapas.org.mx/descargas/ped-chiapas.pdf>
- Gómez, C. (12 de agosto del 2005). “El concepto maya de la maternidad, alterado por la medicina alópata”; periódico La Jornada; Sección: Sociedad y justicia.
- Gómez, M. (2011). “Prácticas epistémicas, valores y valoraciones”. En D. García. (Coord.), *Filosofía de la cultura, reflexiones contemporáneas. Horizontes y encrucijadas*. México: Porrúa, 31-44.
- Martínez, H. (2014). Violencia epistémica de género. *Revista de antropología experimental*. (14), 293-300
- Nájera, M. (1999). “La iniciación ritual de la partera en las etnografías mayas”. *Estudios de Cultura Maya*, 20, 388-403.
- Pulido, G. (2009) Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, 24 (1 y 2) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4637301.pdf>
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, año 3 no. 6.
- Vega, M. (2018). Salud en Chiapas: la maternidad, solo un privilegio. *Animal Político*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/salud-enchiapas/maternidad/index>.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO DERECHO

Diana Laura Ramírez Ramírez* y René Hernández Luis**

* Estudiante Gestión Intercultural para el Desarrollo Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Las Selvas

** Profesor de la Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Las Selvas

RESUMEN

La vulnerabilidad es un concepto que está presente en diferentes escalas en la sociedad actual, una de ellas el ámbito educativo, al reconocer que los espacios en los que se efectúa la práctica docente, carecen de infraestructura, de medios tecnológicos y de insumos educativos que son fundamentales para la enseñanza-aprendizaje; en estricto sentido esta sería una de las cualidades de la vulnerabilidad pero esta adquiere un significancia mayor cuando trastoca las cuestiones personales y familiares de los educandos en cuanto a la toma de decisión respecto a los estudios en el nivel medio superior y superior. Las condiciones precarias que viven los estudiantes en sus familias, en la comunidad son factores fundamentales que repercuten en la permanencia y conclusión de los estudios, sobre todo en la elección del programa educativo a estudiar en el nivel universitario. En este sentido el acceso a la educación es un tema urgente que requiere su atención en términos institucionales garantizar los medios para la elección de programa educativo a estudiar, mientras que por la parte educativa fomentar un espacio de orientación en el que se propicien los contenidos teóricos, heurísticos y axiológicos que el estudiante y los padres de familia necesitan para la toma de decisión en la educación.

Palabras clave: Vulnerabilidad, acceso, práctica docente, orientación.

INTRODUCCIÓN

El presente documento es el resultado de investigación etnográfica realizada en tres bachilleratos de dos municipios que conforman la microrregión denominada Sierra de Santa Marta. Este artículo muestra las experiencias docentes en el nivel medio superior; describe la forma en que los docentes planean y aplican el ejercicio de la práctica docente con sus estudiantes, ello da cuenta de las diferentes acciones y estrategias que aplican en la enseñanza aprendizaje, se trata de un ejercicio dialogante y muchas veces contrastante puesto que la miradas culturas en este proceso son fundamentales en la formación estudiantil.

En el apartado metodológico, se hace una descripción general del método que guió la investigación, la razón por la cual este enfoque posibilitó la obtención de los resultados, se detalla la pertinencia teórica del método con el

objetivo de investigación y se presentan los principales planteamiento teóricos que fundamentan el método a fin de dar cuenta de punto de partida y posicionamiento investigativo de los autores.

En lo que compete a los instrumentos de investigación, se detallan de qué manera se diseñaron y aplicaron durante el trabajo de campo y de qué manera se operacionalizaron en el proceso del análisis y la sistematización de los resultados, por lo que esta sección no deja de lado la caracterización de los actores y en que contextos realizan la práctica docente, así como las estrategias que aplican para orientar y dirigir la trayectoria formativa del estudiantado, durante el bachillerato y hacia su inserción a la universidad.

Enseguida se presenta el apartado de resultados; en el que se presentan las principales interpretaciones y visiones que tienen los profesores sobre su práctica docente y los retos que afrontan desde las comunidades en las cuales se establecen los Telebachilleratos y cabe precisar, no se trata, exclusivamente de factores culturales, sino de otros que tienen que ver con las transformaciones sociales y globales en el sistema económico y político actual, la migración y los embates de la globalización que imperan inciden de manera en el quehacer educativo en este nivel.

Por otra parte se describe las gestiones y acciones de negociación que realizan los docentes en su práctica docente en lo que compete a la enseñanza aprendizaje en el estudiantado, dentro y fuera del aula, ello implica la implementación de actividades que contemplan la formación y el involucramiento de los padres de familia en el seguimiento formativo de sus hijos.

En el apartado de la conclusiones y recomendaciones se plantean aquellos ámbitos y escenarios oportunos en la investigación, y de aquellas áreas en los que se requiere la intervención y el involucramiento de diversos actores e instituciones como fundamentales en el proceso de la enseñanza aprendizaje, así como para la operacionalización y la puesta en marcha de las políticas públicas en las instituciones educativas.

Finalmente se plantean las sendas oportunas de atención y fortalecimiento en la educación media superior, así como de las reflexiones que se debieran realizar y poner en marcha al hablar de contextos educativos diferenciados en los que la formación y orientación educativa es de vital importancia para la vida escolar y representa un derecho educativo.

METODOLOGÍA

En el recorrido de la investigación se vivieron diversos momentos de reflexión, de interpretación en sus diferentes niveles, en algunos momentos se dio de manera muy subjetiva, en virtud del conocimiento o la perspectiva previa que el propio investigador tiene, sin embargo la dinámica de trabajo propicio que las percepciones internas sobre

el tema de investigación se matizaran a partir de las situaciones observadas y vividas, en otros momentos los aportes brindaron miradas muy objetivas y propositivas derivado del análisis de los docentes y las propuestas identificadas ante las dificultades académicas que presentan en sus centros de trabajo. Dicho proceso comprende de febrero de 2018 a febrero de 2019.

En este tenor la investigación parte de un enfoque cualitativo, desde una mirada intercultural a fin de conocer las sendas educativas que se trazan y diseñan en los Telebachillerato de Soteapan, Mirador Saltillo y caso único el Cecytev de la comunidad de Huazuntlán. Sin embargo, el reconocimiento de la educación en este nivel educativo considero, por una parte, las experiencias previas sobre el tema y por otra la revisión teórica como parte de un proceso metodológico de la investigación. En este tenor el principio básico del método considero a la etnografía como el medio por el cual se inicio el recorrido de la investigación. Es así que en primer momento la revisión teórica de los enfoques teóricos de la educación superior, el enfoque intercultural, la colonialidad y decolonialidad en los procesos de formación profesional.

En ese sentido se tiene claro que la etnografía es “un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación” (Ruiz Olabuenaga, 1989, s/p).

Los conceptos de dominación que se presentan en este artículo comprenden en primer momento una presentación conceptual que trata de mostrar las desigualdades que existen en las diferentes instancias e instituciones. Los aportes teóricos se fueron construyendo y tejiendo de manera conjunta a partir de la combinación y la articulación de las miradas teóricas y empíricas que el propio proceso diseñó.

Los momentos de la investigación adquirieron sentido con el apoyo del enfoque etnográfico ya que a través de ella se realizará una triangulación metodológica; para este caso se comprende como: “el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto, la combinación de dos o más teorías o fuentes de datos, métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular” (Arias, 2000, s/p).

De manera concreta “a partir de la entrevista es que se descubre y analiza el mundo social obviado en la vida cotidiana; la entrevista entra como una situación que abre la vida ordinaria y la torna extraordinaria, pues es la situación de entrevista el mundo social es puesto en duda, es construido como objeto de estudio” (Galindo, 1987, p. 158).

Mientras que la observación participante tendrá relevancia en la investigación al considerarla como “herramienta para el estudio de los diferentes componentes culturales de las personas en su medio: las relaciones con el

grupo, sus creencias, sus símbolos y rituales, los objetos que utilizan, sus costumbres, sus valores, etc.” (Robledo, 2009, p.3).

Por otra parte se pretende retomar técnicas de la “teoría fundamentada”; enfoque de investigación que permite al investigador simultáneamente codificar y analizar los datos con el fin de desarrollar conceptos. Mismo que por el enfoque de recogida de datos y la saturación se podrá decidir en un momento preciso detener el proceso para la categorización de los datos, en concordancia al enfoque etnográfico (De la Torre & otros, s/f, p. 8).

RESULTADOS

De la mano de los objetivos de investigación, y del método, los primeros datos etnográficos aportaron categorías de análisis que contrastan con las experiencias laborales de los docentes en el nivel medio superior y con las vivencias personales durante su formación profesional en cuanto a las dificultades que afrontaron y de qué manera procedieron al elegir el programa educativo a estudiar.

La cuestión cultural y lingüística sigue presente en la reflexión de los profesores como una limitante en la comprensión de los contenidos, se considera la lengua hasta cierto punto como una limitante en la difusión y apropiación de los contenidos y en ese tenor se diseñan y ejecutan procedimientos alternos para lograr un aprendizaje significativo.

El tema de la deserción escolar y el bajo interés en la formación media superior y superior, por diversos factores, la mayoría de los estudiantes mujeres se les visualiza como un objeto y se les asignan estigmatizaciones respecto al rol que idealmente deben desempeñar; se les visualiza como carentes para seguir con su proceso de formación, es así que al ingresar a la preparatoria, al menos ya deben estar comprometidas con un joven para casarse y si esto no sucede entonces se les considera como dejadas u olvidadas.

Los profesores, a través de sus clases motivan a los estudiantes en continuar con sus estudios y tratan de incidir en la construcción de una ideología intercultural en el que se conciba a las mujeres con los mismos derechos en relación al hombre, se promueve que el género no es en estricto sentido una jerarquización en la sociedad, debido a las implicaciones de discriminación que en la actualidad se manifiesta.

En este sentido, los cánones tradiciones deberían romperse y propiciar ambientes escolares en el que se promueva la complejidad interculturalidad en la educación, por ello importante transitar hacia una formación profesional que visualice los aportes culturales y lingüísticos como una oportunidad en la práctica docente.

Las bases que propician el cimiento en la formación y vocación profesional deberá comprender el reconocimiento del contexto y de su cultura por ello la la lengua materna se considera un factor elemental en el proceso de

enseñanza aprendizaje. Se reconoce como fortaleza al afirmar que existe una mejor comprensión a partir de ella, sin embargo en la práctica predomina el uso del español como medio para la transmisión del saber.

En este tenor, se aprecia que uno de los principales retos que viven los profesionales en la educación media superior es el referido a la cultura y la lengua.

En este proceso, los profesionistas van aprendiendo códigos y signos culturales de la nueva cultura que los propios estudiantes comparten dentro y fuera del aula.

El profesor gestiona el saber en otros contextos, y con otros actores porque reconoce que la formación del estudiante se fortalece a partir de la articulación del saber y de manera subjetiva expresa que el reconocimiento de otros saberes permite en el estudiante y en el profesor construir y reconstruir el saber como medio para la decolonización del saber en la formación profesional.

Lo anterior descrito muestra un escenario complejo, que trasciende el ámbito metodológico para implementar acciones de formación profesional, trastoca el ámbito institucional-administrativo en el que se requiere diseñar escenarios de diálogo para proponer planes y programas de estudio con perspectiva intercultural que posibiliten ejercer la práctica docente de manera contextualizada.

Sin duda, este proceso requiere romper los esquemas normativos institucionales, en las entidades de educación, en sus diferentes niveles, así como la reestructuración de esquemas mentales en los profesionales en lo que respecta al proceso de enseñanza aprendizaje y la orientación profesional. En este tenor uno de los entrevistados comentó:

“[...]Es algo complicado porque de hecho aunque construyas y construyas, vuelves a construir porque te digo van cambiando las generaciones, cuando yo llegué aquí te ponían más atención pero ahora los chicos ya están más revolucionados y te digo sobre todo parte de religión, les cambian toda una ideología, no tanto para bien sino para mal y ahora los narcocorridos y su forma de pensar, nos cuesta trabajo y tenemos que hacer ahora esto en la escuela [...]”(EAT-MS, realizada en abril de 2018).

Por tal motivo la escuela tiene un gran reto en la formación profesional. El modelo educativo y el enfoque de formación sentarán las bases heurísticas del profesionista. Al respecto uno de los entrevistados expresó lo siguiente:

“[...] Pues yo creo que si hablamos en el sentido teórico dentro de la escuela es muy limitado, porque no aprendes en contextos reales y ya fuera de la universidad, pues obviamente, uno como maestro va aprendiendo de las situaciones y en el contexto en el que estés trabajando en ese momento, porque en

cada grupo son diferentes, yo tengo ahora dos grupos, primero “a” y primero “b” y ambos son muy diferentes hasta en su forma de pensar y de comportar y eso hace que lo que aprendí en la universidad y lo que está en el contexto sea muy diferente, lo único que tiene que hacer uno es combinar lo aprendido con lo que uno va adquiriendo [...]” (EIC-H, entrevista realizada en marzo de 2018).

En este orden de ideas la escuela, es un escenario de formación y adiestramiento académico, que responde a cánones establecidos con pocas posibilidades de negociación y articulación del saber. Como se expresa en el siguiente comentario:

“[...] Cuando entras a la escuela y de acuerdo al perfil que eliges es como vas creando ese hábito de seguir ese contexto y vas haciendo esas actividades cotidianas porque día con día las vas llevando, en un lapso de tiempo vas llevando hábitos y conocimiento de la misma, por eso al egresar cambia porque ya no va a ser frente a un maestro y ya vas a ser tu quien va a dominar ese conocimiento. Hay un espacio donde tú tienes que reestructurar tu nuevamente el proyecto a seguir, después de la universidad viene la vida personal y la vida laboral, donde tú tienes que reestructurar todo esto y dominar para ir formando día a día mayores conocimientos, porque una persona no deja de aprender [...]” (EJGC-H realizada en mayo de 2018).

En acuerdo a lo anterior el entrevistado clarifica que los contenidos teóricos aprendidos en la universidad tienen un carácter limitado. Sin embargo la práctica profesional permite reconocer otros espacios de aprendizaje y la adquisición de saberes en contextos “informales”; proceso que sin duda pone en juego las estructuras mentales preestablecidas, por lo que de manera interna se generan reestructuraciones y ajustes de los esquemas conceptuales y metodológicos preestablecidos, un ejercicio de desarraigo y de reestructuración cognitiva, al que he denominado “decolonización del saber” y se torna fundamental para propiciar una orientación educativa de calidad y pertinente.

En otros ámbitos el tema de la colonialidad y decolonialidad se visualiza como un proceso retrospectivo y vinculado a las experiencias vividas al ingresar a la comunidad como docente. En este escenario se reflexiona de qué manera los profesores llegan a los Telebachilleratos en cuanto a su percepción de los estudiantes y sus prácticas culturales, ahí se analiza que la visión tiende a ser unilateral y objetiva y por ende privilegian prejuicios a las prácticas y se adjetivan como incorrectas; sin embargo el tiempo, las experiencias y en otros casos los errores de interpretación y actuación han permitido a los profesores desarrollar otras percepciones y modos de entender el contexto en el que laboran.

Las vivencias de los profesores, sin duda dan cuenta de un modo de convivencia intercultural en el que la confrontación, las discordias y ejercicio de construcción y deconstrucción de paradigmas influye en la formación continua de su quehacer profesional, pues, inciden de manera directa en la práctica docente y en la inserción comunitaria.

Si bien el tema de la colonización y decolonización del saber carece de una conceptualización como tal, los profesores reconocen que las cuestiones prácticas en sus diferentes actividades profesionales están presente, desde las estrategias de negociación y adecuación que realizan con los programas de estudio y los medios que gestionan para lograr un aprendizaje contextualizado, con los estudiantes.

En este sentido los profesores identifican que la cuestión administrativa es un ámbito que de alguna manera estará presente en todos los procesos, pero corresponderá a cada profesor adecuarla de tal forma que implique una articulación de saberes entre estudiantes y comunidad en general.

CONCLUSIONES

En términos generales el acceso, ingreso, permanencia y conclusión de la educación en la Sierra de Santa Veracruz México se debe entender en un sentido complejo y diverso.

En primer lugar se requiere conocer y ser sensibles a las situaciones de exclusión y discriminación que han vivido las comunidades indígenas a fin de incentivar acciones proactivas que propicien la mejora en el diseño e implementación de políticas públicas en la educación, se requiere el involucramiento de diversos actores en la toma de decisión en la educación, los padres de familias y los tutores son pieza fundamental en el destino educativo de los estudiantes.

Involucrar a los tomadores de decisión en la educación de los hijos es de vital importancia, ello implica que el proceso de difusión considere los tiempos de organización de los padres de familia en la comunidad.

En los centros educativos es de vital importancia contar con un área de orientación vocacional que brinde los elementos teóricos y metodológicos en cuanto a los lineamientos y al proceso que deben realizar los estudiantes en la etapa de transición bachillerato-universidad.

La impartición de las clases debe considerar el uso de la lengua nahua, para la comprensión y apropiación de contenidos de manera adecuada. Además de ello se debe potenciar el acercamiento de la información de los programas educativos desde la lengua que se habla y se práctica en la comunidad del estudiantado.

Es importante que a nivel institucional se generen estrategias para la incorporación de programas que propicien el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes en lo que compete en su trayectoria escolar.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Arias Valencia María Mercedes (2000). La triangulación Metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/revista/mar2000/triangulación.html>.

De la Torre G, Di Carlo E, Florido S. A. (s/f) Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*.

Galindo, Jesús (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. Universidad de Colima, México.

Ruiz Olabuénaga, J.I. y M. A. Ispizua (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Bilbao: Universidad de Deusto.

Entrevista a Isaías Pacheco Morales, (2018). Realizada en el Centro Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz, Huazuntlán, Mecayapan, Veracruz.

Entrevista a Juan Manuel Alarcón Hernández, junio (2018). Realizada en el Telebachillerato de la comunidad de Mirador Saltillo, Sotepan, Veracruz

Entrevista a José Guadalupe Gómez Salazar, (2018). Realizada en el Centro Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz, Huazuntlán, Mecayapan, Veracruz.

PRÁTICAS DISCURSIVAS COTIDIANAS: O QUE PENSAM EDUCADORES/AS DO ENSINO MÉDIO SOBRE GÊNERO E SAÚDE?

Eliane Cadoná

URI - Campus de Frederico Westphalen - Brasil

Resumo: Apresento aqui uma proposta de estudo, ainda em fase de andamento, que visa investigar sentidos de Identidade de Gênero, Orientação Sexual e Saúde exercitados por professores/as do Ensino Médio de uma cidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com fins de evidenciar e problematizar os possíveis desdobramentos desses nos processos de subjetivação dos/as estudantes. A mesma faz parte de um projeto maior, coordenado por mim junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, cujo objetivo é investigar discursos de gênero e saúde em meio aos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Está ainda articulado a um projeto, já em andamento, que visa evidenciar as práticas discursivas de professores/as sobre identidade de gênero, orientação sexual, saúde e diversidade sexual no Ensino Fundamental, na mesma cidade em que se lança a proposta deste projeto. Os Estudos de Gênero têm ganhado destaque, no atual cenário governamental, muitas vezes de forma equivocada e desprovida de leitura científica. Se, por um lado, muitos/as se autorizam a proferir verdades sobre o assunto, a Escola, em minhas práticas, enquanto professora e psicóloga, têm mostrado a carência dos/as educadores/as em relação a como trabalhar aspectos como “identidade de gênero”, “orientação sexual” e “saúde”, em uma perspectiva ampliada, e que condiga com as teorias mais recentes do campo das ciências e o que preconiza, em sua essência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, bem como os documentos posteriores a ela. Se por um lado, transbordam argumentos que atrelam os Estudos de Gênero a ideias contrárias à Escola sem Partido, por outro urge a necessidade de pesquisadores/as estudiosos da área instrumentalizar a Educação Básica dentro desta perspectiva, que não se resume a conceitos e verdades pré-determinadas, mas sim a um conjunto de problematizações e teorias que resultam em um campo interdisciplinar de saber, diretamente ligada à realidade das pessoas e da pós-modernidade. Além disso, em tempos como o que vivemos, é papel da Universidade promover uma discussão diferente daquela cultuada no senso comum, com fins de ampliar o olhar sobre as diferenças, ou ainda, e melhor, problematizar o que entendemos e delimitamos enquanto “diferença”.

Palavras-chave: Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Gênero; Saúde.

INTRODUÇÃO

Para iniciar a apresentação das bases epistemológicas que embasam o referido estudo, destaco que, a partir de uma perspectiva construcionista, compreendo que a realidade e as verdades se constroem pelas pessoas e por intermédio das relações que estabelecem com o mundo, consigo mesmas, com seus pares, grupos, sociedade, história e contexto em que existem (Gergen, 2008; Gergen; Gergen, 2010). Utilizo, ainda, para a

referida pesquisa, os Estudos de Gênero (Strey, 2012; Butler, 2008; Louro, 2000) e a Saúde Coletiva (Campos; Campos, 2012; Nunes, 2012; Paim; Almeida-Filho, 2000) para articular narrativas e compreender a realidade cambiante do humano. Assim, reconheço e corroboro com a noção de que a pesquisa não se constitui em uma prática neutra, haja vista, já de início, minha demarcada visão de sujeito e de mundo.

Assim, reconheço também que esta pesquisa se constitui em um movimento político, que não se apresenta como uma verdade, mas sim em um modo de olhar para os fenômenos a partir de algumas lentes e lugares.

Em meio a essa discussão, acredito que compreender de que modo professoras e professores do Ensino Médio exercitam conceitos de saúde e gênero em suas práticas de sala de aula é, pois, um movimento ético, político e estético que realizo, encharcado de comprometimento com o lugar que ocupo na sociedade que, a meu ver, é de extrema responsabilidade, enquanto pesquisadora.

Com a adoção, por parte do Estado brasileiro, da ideia de que a saúde é um direito de todos e dever do Estado e de que as práticas ali constituídas devem estar atreladas aos princípios da Integralidade, Equidade, Universalidade e Controle Social (Brasil, 1988; Brasil, 1990), esse campo passa a ser também espaço de protagonismo, possibilitador de promoção de cidadania. A escola, aqui, é mais um dentre tantos espaços onde essas perspectivas precisam ser colocadas em prática, tendo em vista a proposta atual de educação explicitada na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que atrela o ensino a práticas emancipatórias e com a participação de todos/as os/as atores/as envolvidos/as nesse cenário (Baremblytt, 2001).

Articulados ao campo das políticas públicas, da Saúde Coletiva e da Psicologia Social, os Estudos de Gênero, ao beberem de diferentes fontes de saber, permitem a problematização do cotidiano, além de discutir como questões ligadas à sexualidade e à identidade foram se configurando de acordo com modelos higienistas, carimbados pelo pensamento moderno, positivista e cartesiano de olhar para os fenômenos (Butler, 2008; Colling, 2004; Louro, 2000; Salih, 2013; Strey, 2012).

Explicitar como professores e professoras exercitam conceitos como Identidade de Gênero, Orientação Sexual e Saúde em meio ao espaço de sala de aula possibilita trazer à tona o modo como se articulam esses conceitos nas vivências cotidianas de crianças e adolescentes, e os possíveis processos de subjetivação, ou seja, o modo como os sujeitos que ali se produzem vão se constituindo e exercitando suas práticas, seus corpos, suas vivências a partir de determinados dispositivos (Guattari, 1990).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), o Ministério da Educação e da Cultura automaticamente publica, em 1997, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (Brasil, 1997). Nesse documento, pautado nos ideais da Constituição Federal de 1988, publica-se as bases para uma educação atrelada ao exercício da cidadania, com ênfase na criticidade e na construção de cidadãos e cidadãs protagonistas de sua formação. Além dos conteúdos oriundos de áreas tradicionais do conhecimento, o documento propõe a discussão, no contexto de sala de aula, de temas transversais como Saúde e Orientação Sexual.

Assim, temáticas como saúde, orientação sexual e ética passam a transversalizar os conteúdos trabalhados em sala de aula desde então, embora a formação do/a professor/a ainda continue linear e baseada em fragmentação por conteúdos.

Assim, torna-se um desafio colocar em prática este projeto, tendo em vista a ideia de, junto a ele, dar voz a práticas cotidianas na escola e, com isso, agregar o conhecimento científico a essas narrativas para uma melhor implantação de ideais como *respeito às diversidades*.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, no que se refere à forma de abordagem do problema e aos seus objetivos, configura-se como qualitativa, descritiva e exploratória. A escolha pelo método diz respeito ao modo como compreendemos o mundo. Os métodos qualitativos são empregados em situações em que o/a pesquisador/a não enxerga a realidade como algo anterior ao sujeito e, portanto, passível de ser descoberta. A realidade, nesse caso, está impregnada de subjetividades, podendo, por intermédio da pesquisa, ser compreendida e interpretada, levando-se em conta o contexto em questão e os conceitos e verdades que permitiram a emergência de uma dada realidade, bem como as implicações do/a pesquisador/a em relação ao campo em estudo (Minayo, 2010).

Com a presente pesquisa, levando em conta os posicionamentos acima adotados, tenho o intuito de realizar um mapeamento nas escolas estaduais de uma cidade localizada à noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que possui uma média de 30 mil habitantes e que ofertam Ensino Médio. Para tanto, serão eleitas, para compor o presente estudo, todas as escolas que se enquadram neste critério, localizadas no perímetro urbano da referida cidade.

Participarão da pesquisa professores/as que atuam no Ensino Médio, englobando assim profissionais que exercem práticas docentes do primeiro ao terceiro ano. Após ter acesso à lista de professores/as, elegerei, em cada escola, um/a professor/a por série, por intermédio de sorteio, tomando-se o cuidado de não repetir o/a professor/a em um próximo sorteio, já que muitos/as atuam em mais de uma escola. Se a mesma pessoa for sorteada em outro espaço escolar, um novo sorteio será realizado.

Após essa etapa, a pessoa será convidada para participar de uma entrevista semiestruturada. Compreendo esta como uma ferramenta que possibilita a compreensão do que sabe, o que sente, como se posiciona o/a entrevistado/a em relação a uma temática. Articula assim, à medida que desenvolvida de forma fluida, trocas e negociações de sentidos, fazendo não somente com que quem entrevista seja protagonista, mas também quem é entrevistado/a (Aragaki; Lima; Pereira; Nascimento, 2014).

Terei também o cuidado de eleger para a entrevista pessoas com formações variadas, assim, uma vez sorteado/a o/a professor/a de Língua Portuguesa em uma escola, em uma determinada série, a mesma área será retirada do sorteio na próxima escola, para que todas - ou boa parte das áreas - possam expressar suas práticas em meio ao referido estudo. Não participarão da pesquisa professores/as com menos de um ano de prática docente e que não sejam concursados pela rede estadual de ensino.

Vale ressaltar que meu primeiro passo será entrar em contato com cada diretor/a de escola com fins de obter autorização (mediante assinatura de Termo de Autorização Institucional – TAI) do/a gestor/a desse espaço para contatar os/as professores/as. Solicitarei, após este processo, acesso à lista de professores/as, e os/as mesmos/as serão contatados/as e, no momento, haverá a apresentação dos propósitos da pesquisa. Consentindo sua participação, cada professor/a assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE,

documento o qual ficará com uma via. O não consentimento por parte do/a professor/a sorteado/a implicará em novo sorteio.

As entrevistas semiestruturadas serão realizadas em local escolhido pelo/a professor/a, e terão duração, em média, de uma hora. As mesmas serão gravadas e transcritas e, após essa etapa, submetidas à análise de discurso, com base nas perspectivas adotadas por autores/as construcionistas (Spink et al., 2000).

As entrevistas, o TAI e os TCLE serão mantidos sob a guarda da pesquisadora por cinco anos e, após esse prazo, serão incinerados. Os cuidados em relação ao sigilo das informações e a questão do anonimato serão respeitados, conforme prevê a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Os/as participantes poderão retirar o seu consentimento a qualquer momento. Também terão a liberdade de entrar em contato com a pesquisadora quando sentirem necessidade, com fins de esclarecer dúvidas a respeito da pesquisa. Ressalto que a referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da URI/FW (CAEE 10040819300005352), e que somente será executada mediante aprovação do referido comitê.

No que se refere aos riscos atrelados à pesquisa, os mesmos poderão estar relacionados ao desconforto em responder perguntas a respeito de temas polêmicos como orientação e identidade de gênero. As pessoas incumbidas de fazer as entrevistas serão orientadas para propiciar um ambiente de acolhimento ao/a entrevistado/a.

Os benefícios, no que se refere à pesquisa, serão a possibilidade do/a participante usufruir, junto à sua escola, da devolução dos resultados e dos posteriores movimentos de extensão produzidos a partir desta pesquisa.

Resultados e/ou produtos esperados

Este estudo, em conjunto com os demais mencionados na introdução deste projeto, formará uma base de dados inédita no contexto regional em estudo. As temáticas, de extrema relevância e atuais no campo científico, evidenciarão narrativas que, posteriormente, auxiliarão na construção de ações extensionistas ligadas à formação de professores/as.

Referências

- ARAGAKI, Sérgio Seiji; LIMA, Maria Lúcia Chaves; PEREIRA, Camila Claudiano Quina; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. IN: SPINK, Mary Jane (org). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.
- BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 29 set. 2015.
- BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 13 set. 2015.
- BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 24 jul. 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUTLER, J. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, S.; Cornell, D. (coord.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.
- _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.
- CAMPOS, Rosana T. O.; CAMPOS, Gastão Wagner S. **Co-construção de autonomia: o sujeito em questão**. In: CAMPOS, Gastão Wagner S.; MINAYO, Maria Cecília; AKERMAN, Marco; DRUMOND JÚNIOR, Marcos; CARVALHO, Yara Maria. (orgs). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- COLLING, Ana Maria. O corpo que os gregos inventaram. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sônia T. L. (orgs). **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. **Em defesa as sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- GERGEN, Kenneth J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **INTERthesis**, v. 6, n. 1, p. 299-325, 1985/2009.
- _____. Psicologia social como história. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 475-484, 2008.
- GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.
- GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia Social Crítica: como prática de libertação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papius, 1990.
- ÍÑIGUEZ, Lupicinio. Construcionismo Social. In: MARTINS, João Batista (org). **Temas em análise institucional e em construcionismo social**. São Carlos: Rima, 2002.
- LOURO, Guacira. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; TEÓFILO, Carlo Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais**. São. Paulo: Atlas, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.
- NUNES, Everardo D. Saúde Coletiva: uma história recente de um passado remoto. In: CAMPOS, Gastão Wagner S.; MINAYO, Maria Cecília; AKERMAN, Marco; DRUMOND JÚNIOR, Marcos; CARVALHO, Yara Maria. (orgs). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- PAIM, Jaimilson S.; FILHO, Naomar de A. **A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva**. Salvador: Casa da qualidade editora, 2000.
- RASERA, Emerson F.; JAPUR, Marisa. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a psicologia. **Paidéia**, v. 15, n. 30, p. 21-29, 2005.
- SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SPINK, Mary Jane. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2000.
- STREY, Marlene Neves. Gênero e Ciclos Vitais. In: STREY, Marlene Neves; BOTTON, Andressa; CADONÁ, Eliane; PALMA, Yáskara Arrial. **Gênero e Ciclos Vitais**: Desafios, Problematizações e Perspectivas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA OBJECCIÓN DE CONCIENCIA: ANÁLISIS DE UN CASO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Roberto Castro Pérez y María Érika Cárdenas Briseño

Profesores de tiempo completo de la Facultad de Derecho Mexicali,
de la Universidad Autónoma de Baja California.

I. RESUMEN.

El presente trabajo expone la circunstancia en que el derecho humano a la educación ha estado vinculado a la objeción de conciencia, así como el creciente reto que ello supone al sistema jurídico mexicano.

A manera de ejemplo, se analiza un caso acontecido en el año 2017 en la Universidad Autónoma de Baja California, mismo que se resolvió concluyendo que es legítima la restricción del derecho a la educación y la libertad religiosa, frente al derecho a la salud, cuando el ejercicio de aquellas pone en riesgo grave la salud de terceras personas.

Finalmente, se propone un modelo de norma sobre el tema, para las instituciones de educación superior autónomas por ley.

Palabras clave: Derechos humanos. Derecho a la no discriminación. Derecho a la educación. Libertad religiosa. Derecho a la salud. Objeción de conciencia.

II. INTRODUCCIÓN.

La objeción de conciencia es un fenómeno social, político y jurídico casi tan antiguo como la civilización misma. Ya en la tragedia de *Antígona*, de Sófocles (441 a.C.), la protagonista justifica su desobediencia a las órdenes del rey, por fidelidad a los mandamientos de los dioses; y en el capítulo 7 del Libro Segundo de los Macabeos (125-63 a.C.) se narra el martirio de una madre y sus siete hijos, por orden del rey sirio Antíoco IV Epífanés (215-163 a.C.), al haber desobedecido aquellos, como judíos, el mandato de éste de comer carne de cerdo, prohibida como impura por la ley mosaica (cfr. Levítico 11. 1-8 y Deuteronomio 14, 3-8).

En cuanto al significado de la objeción de conciencia, Mario Álvarez Ledesma (1995) la define como “el incumplimiento de un precepto legal o administrativo, más o menos categórico, que suele argüir razones religiosas o de moral crítica o individual, es decir, razones de conciencia, para no obedecer al Derecho”.

Por su parte, para Rafael Navarro-Valls y Javier Martínez-Torrón (1997), la objeción de conciencia es “...toda pretensión contraria a la ley motivada por razones axiológicas –no meramente psicológicas–, de contenido primordialmente religioso o ideológico, ya tenga por objeto la elección menos lesiva para la propia conciencia entre las alternativas previstas en la norma, eludir el comportamiento contenido en el imperativo legal o la sanción prevista por su incumplimiento, o incluso, aceptando el mecanismo represivo, lograr la alteración de la ley que es contraria al personal imperativo ético.”

Juan Ignacio Arrieta (1998), sostiene que objeción de conciencia es la “pretensión pública individual de prevalencia normativa de un imperativo ético personalmente advertido en colisión con un deber jurídico contenido en la ley o en un contrato por ella tutelado.”

Finalmente, Dora María Sierra Madero (2012) la define como “una concreción de la libertad de conciencia que dentro de los justos límites, lleva a un individuo a incumplir una determinada disposición legal que le obliga —bajo sanción o privación de un beneficio— a obrar en contra de su conciencia o le impide obrar conforme a ella”.

Extrayendo los elementos comunes de las anteriores definiciones, consideramos que la objeción de conciencia puede entenderse, de modo concreto, como *la abstención al cumplimiento de un deber jurídico, a causa de un imperativo moral absoluto*.

Uno de los campos en los que se ha manifestado en nuestro tiempo la objeción de conciencia, es el educativo. Los enfrentamientos entre las distintas visiones del Estado y de los particulares, han propiciado resoluciones por parte de los tribunales constitucionales, como sucedió en los casos *Gobitis* (1940) y *Barnette* (1943) de la Suprema Corte de Justicia de los Estados Unidos de América, o normas generales como la Ley n° 2004-228, del 15 de marzo de 2004, de Francia, relativa al principio de laicidad en las instituciones educativas públicas.

Por lo que hace a nuestro país, la reforma constitucional del año 1992 (Diario Oficial de la Federación —DOF— del 28 de enero de 1992), tanto en materia religiosa como de derechos humanos, cambió notablemente la relación formal del Estado mexicano con la población religiosa practicante, debido al reconocimiento de la existencia jurídica de las asociaciones religiosas, y la creación de un nuevo y eficaz sistema de defensa de sus derechos fundamentales, a través de los procedimientos de queja ante la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y sus equivalentes en las entidades federativas, que desde entonces constituyeron una alternativa al juicio de amparo.

Posteriormente, en la reforma constitucional de 2011 (DOF 10 de junio de 2011), el establecimiento del nuevo paradigma sería completo, modificándose la denominación de “garantías individuales” otorgadas por la ley fundamental, por la de “derechos humanos” reconocidos en el pacto federal, además de establecerse la obligatoriedad de la interpretación conforme y pro persona, así como el deber de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos acorde a los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

Finalmente, en la última reforma del artículo 24 constitucional (DOF 19 de julio de 2013), se incluirían expresamente las libertades de convicciones éticas y de conciencia, junto con la libertad religiosa, así como el derecho a participar, individual o colectivamente, en forma pública o privada, en las ceremonias, devociones o actos del culto respectivo.

No obstante todos los cambios antes mencionados, la objeción de conciencia brilla por su ausencia en el texto del Pacto Federal.

Por el contrario, el Estado mexicano conserva límites precisos a la libertad religiosa, como se corrobora del contenido del artículo 1º, párrafo segundo, de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público, que dice: “Las convicciones religiosas no eximen en ningún caso del cumplimiento de las leyes del país. Nadie podrá alegar motivos religiosos para evadir las responsabilidades y obligaciones prescritas en las leyes”.

Por parte de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, la única tesis jurisprudencial emitida en relación al tema de la objeción de conciencia en el ámbito educativo —no la hay respecto de otros ámbitos—, considera justificado el cese de los profesores de los planteles educativos públicos que se abstengan de rendir honores a la bandera y entonar el himno nacional (tesis 4a./J. 41/94, reg. n° 207676).

Es un hecho que el pluralismo y la creciente concientización en cuanto al ejercicio de los derechos fundamentales, dentro de la sociedad mexicana, plantean al Estado mexicano en general, y a las instituciones de educación superior en particular, el reto de crear normas que le permitan resolver de la mejor manera posible los casos de objeción de conciencia.

III. PLANTEAMIENTO DEL CASO.

En mayo de 2017, una alumna (de quien se omite su nombre por protección de datos personales) de la Escuela de Enología y Gastronomía de la Universidad Autónoma de Baja California, presentó al subdirector de esa unidad académica un escrito, en el que con fundamento en el artículo 24 constitucional, solicitó se le permitiera utilizar, dentro de la cocina y en las prácticas de cocina, una pulsera que portaba en su muñeca izquierda.

En su solicitud, la alumna explicó que su familia y ella practicaban la religión yoruba, y que la pulsera en cuestión, denominado propiamente *ilde*, era un artículo religioso que le había sido impuesto en una ceremonia especial por un *babalawo* o sacerdote de Ifá, al grado que ella no debía quitárselo, ni permitir que persona alguna lo tocara o quitara.

La alumna agregó que hasta ese momento había sido respetuosa de la normatividad vigente en la escuela, por lo que de ser necesario, estaba dispuesta a utilizar guantes o alguna envoltura plástica o gasas en su muñeca izquierda (se entiende que para evitar la contaminación de alimentos durante su preparación en la cocina).

Aunque no lo precisó la alumna peticionaria, la norma general que se contraponía a la libre práctica de sus convicciones religiosas —y por tanto el motivo de su objeción por motivos de conciencia—, era la Norma Oficial Mexicana NOM-251-SSA1-2009, referente a las prácticas de higiene para el proceso de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios, de observancia obligatoria para las personas físicas o morales que se dedican al proceso de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios, destinados a los consumidores en territorio nacional, cuyos numerales 5.12.4, 5.12.5, 5.12.6 y 7.6.2, disponen a la letra:

5.12.4 Al inicio de las labores, al regresar de cada ausencia y en cualquier momento cuando las manos puedan estar sucias o contaminadas, toda persona que opere en las áreas de producción o elaboración, o que esté en contacto directo con materias primas, envase primario, alimentos, bebidas o suplementos alimenticios, debe lavarse las manos, de la siguiente manera:

- a) Enjuagarse las manos con agua, aplicar jabón o detergente. En caso de que el jabón o detergente sea líquido debe aplicarse mediante un dosificador y no estar en recipientes destapados;
- b) Frotarse vigorosamente la superficie de las manos y entre los dedos. Para el lavado de las uñas se puede utilizar cepillo. Cuando se utilice uniforme con mangas cortas, el lavado será hasta la altura de los codos;
- c) Enjuagarse con agua limpia, cuidando que no queden restos de jabón o detergente. Posteriormente puede utilizarse solución desinfectante;
- d) Secarse con toallas desechables o dispositivos de secado con aire caliente.

5.12.5 Si se emplean guantes, éstos deben mantenerse limpios e íntegros. El uso de guantes no exime el lavado de las manos antes de su colocación.

5.12.6 La ropa y objetos personales deberán guardarse fuera de las áreas de producción o elaboración de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios.

7.6.2 El personal que prepare o sirva alimentos o bebidas debe presentarse aseado al área de trabajo, con el uniforme o vestimenta y calzado limpios. El personal que elabore los alimentos deberá adicionalmente traer el cabello corto o recogido, con uñas recortadas y sin esmalte, sin joyería y utilizar protección que cubra totalmente cabello, barba, bigote y patilla recortada.

IV. ANÁLISIS DEL CASO Y RESULTADOS.

Lo requerido por la Norma Oficial Mexicana NOM-251-SSA1-2009, tiene como objetivo implícito eliminar o al menos minimizar el riesgo de contaminación que supone el hecho de que las manos, brazos, ropa u objetos como la joyería, al no ser previamente desinfectados, entren en contacto con alimentos o bebidas, independientemente de que, de caer una pieza de joyería entre los alimentos y ser masticada o tragada inadvertidamente por un comensal, pueda provocar a éste la rotura de piezas dentales, ahogamiento o bloqueo o perforación del tracto digestivo.

Es por ello que la anterior disposición constituye una de las múltiples formas de protección del derecho humano a la salud, reconocido en los artículos 4º de la Constitución Federal, 12 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y 10 del Protocolo Adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador), exigible por parte de cualquier persona no solamente al Estado, sino también a cualquier particular dedicado a la actividad de procesamiento de alimentos, bebidas y suplementos alimenticios.

A favor de lo solicitado por la alumna objetora estaban los siguientes derechos humanos:

1. A la no discriminación, que según Miguel Carbonell (2004), implica “limitar la posibilidad de tratos diferenciados no razonables o desproporcionados entre las personas”, basados en rasgos o características involuntarios o voluntarios que la misma ley prevé.

La violación o restricción irrazonable de este derecho, reconocido en los artículos 1º, último párrafo de la Constitución Federal, 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y 1, párrafo 1 de la Convención Americana Sobre Derechos Humanos (Pacto de San José), implicaría la alumna objetora sería víctima de un trato distinto en relación al resto de sus compañeros, solamente a causa de sus creencias y prácticas religiosas.

2. A la educación, según Miguel Carbonell (2004) es “un derecho de libertad que, dentro del marco del artículo 3º [constitucional] y de las leyes que lo desarrolla, supone entre otras cuestiones que cualquier persona tiene derecho a acceder a una escuela, que los poderes públicos no le pueden prohibir a alguien que ingrese en un determinado centro educativo si ha cumplido con los requisitos establecidos”.

La violación o restricción irrazonable de este derecho, reconocido en los artículos 3º, párrafo primero de la Constitución Federal, 13 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y 13 de la Convención Americana Sobre Derechos Humanos (Pacto de San José), implicaría que la alumna objetora se vería privada de la formación profesional pretendida por ella.

3. A la libertad religiosa, que según Miguel Carbonell (2004) garantiza “que toda persona tendrá la libertad suficiente para asumir la creencia y prácticas religiosas que le parezcan más adecuadas”.

La violación o restricción irrazonable de este derecho, reconocido en los artículos 24, párrafo primero de la Constitución Federal, 18, párrafo 1, y 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y 12, párrafo 1 de la Convención Americana Sobre Derechos Humanos (Pacto de San José), implicaría que la alumna objetora se vería impedida de comportarse o llevar a la práctica los preceptos de la doctrina religiosa profesada por ella.

Sin embargo, se advirtió que, respecto a la libertad religiosa, los mismos artículos de los ordenamientos convencionales mencionados, coinciden en su parte final, en que la libertad de manifestar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos, o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

Luego entonces, siendo la protección de la salud pública una limitante razonable de la libertad religiosa, era necesario determinar si el grado de riesgo que en caso analizado existía por el uso del *ilde* durante la preparación de alimentos, justificaba la prohibición de su uso.

Por una parte, es inconcuso que la norma oficial mexicana es muy estricta en lo referente a la desinfección de manos y el uso de ropa limpia especial, distinta a la ropa de uso ordinario o de calle. La alternativa propuesta por la alumna, consistente en cubrir el *ilde* con guantes, plástico o gasas, no fue estimada viable, habida cuenta de que la misma norma oficial exige el lavado de manos previo a la utilización de guantes (hasta el codo, en caso de vestir uniforme con mangas cortas), y que de hecho no contempla alternativas al uso de guantes o de las manos enteramente descubiertas.

Por otra parte, si bien es cierto que la NOM-251-SSA1-2009 se refiere expresamente a "joyería", y que ese término se refiere a los objetos de uso ornamental, fabricados con piedras o metales preciosos, características de las que carecía el *ilde* portado por la alumna objetora, la autoridad universitaria consideró que los riesgos a la salud de los comensales eran los mismos, incluso si el objeto mencionado fuera enteramente desinfectado antes, por lo que debía prevalecer el principio general de derecho de aplicar la misma disposición donde existe la misma razón.

Conforme a lo anterior, se consideró que la protección del derecho a la salud de los terceros que consumieran los alimentos preparados o servidos por la alumna objetora, constituía una limitación o restricción razonable de sus derechos humanos a la no discriminación, educación y libertad religiosa, por lo cual su solicitud fue denegada.

V. CONCLUSIONES.

1. La objeción de conciencia es una realidad social, presente en el ámbito educativo y que requiere regularse debidamente por el Estado.
2. Es cierto que todo derecho humano tiene límites. Sin embargo, no menos cierto es que el establecimiento de esos límites debe basarse, de ser posible, en reglas específicas y claras, cuando menos por lo que hace al proceso de ponderación de derechos y principios.
3. A manera de ejemplo, se propone la siguiente regla, para uso de las instituciones públicas de educación superior:

ARTÍCULO ...- La objeción de conciencia podrá hacerse valer cuando una norma afecte en forma evidente y grave las convicciones morales o religiosas de un miembro de la comunidad universitaria.

La forma y términos para el ejercicio del derecho antes mencionado se determinará en la normatividad institucional, la cual igualmente establecerá la manera en la que el objetor, en su caso, compensará el incumplimiento de la norma objetada.

No se admitirá la objeción de conciencia cuando ésta comprometa la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos, o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

VI. FUENTES DE CONSULTA

LIBROS Y OBRAS COLECTIVAS

Álvarez Ledesma, Mario I. *Introducción al Derecho*, Mc Graw Hill, México, 1995.

Arrieta, Juan Ignacio. *Las objeciones de conciencia a la ley y las características de su estructura jurídica*, en: *Objeción de conciencia. Serie L: Cuadernos del Instituto, c) Derechos Humanos, Núm. 3*. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 1998.

Carbonell, Miguel. *Los derechos fundamentales en México*. Comisión Nacional de Derechos Humanos, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 2004.

La Biblia (versión Nueva Biblia de Jerusalén, revisada y aumentada, traducida y comentada por Desclée De Brouwer, et.al.), Desclée de Brouwer, Bilbao, 1975.

Navarro-Valls, Rafael y Martínez-Torrón, Javier: *Las objeciones de conciencia en el derecho español y comparado*. McGraw Hill, Madrid, 1997.

Sófocles. *Las Siete Tragedias* (Trad. Ángel Ma. Garibay K.). Porrúa, México, 2005.

Sierra Madero, Dora María. *La objeción de conciencia en México: bases para un adecuado marco jurídico*. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 2012.

TEXTOS LEGISLATIVOS Y JUDICIALES

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Convención Americana Sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)

Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público

LOI n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. Texto consultado el 30 de septiembre de 2019 en el archivo electrónico *Legifrance*:

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000417977&dateTexte=&categorieLien=id>

Minersville School District, Board of Education of Minersville School District, et al. v. Walter Gobitis et al., 310 U.S. 586 (1940). Texto consultado en el archivo electrónico del US Supreme Court Center:

<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/310/586/>

Norma Oficial Mexicana NOM-251-SSA1-2009, Prácticas de higiene para el proceso de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Protocolo Adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)

Sherbert v. Verner, 374 U.S. 398 (1963). Texto consultado el 30 de septiembre de 2019 en el archivo electrónico del *US Supreme Court Center*:

<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/374/398/>

“TRABAJADORES AL SERVICIO DEL ESTADO. ES JUSTIFICADO EL CESE DE UN PROFESOR QUE SE ABSTIENE DE RENDIR HONORES A LA BANDERA Y ENTONAR EL HIMNO NACIONAL”. Cuarta Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Tesis 4a./J.41/94, Registro n° 207676. Texto consultado el 30 de septiembre de 2019 en el archivo electrónico del Semanario Judicial de la Federación:

https://sjf.scjn.gob.mx/sjfsist/paginas/DetalleGeneralV2.aspx?Epoca=1e3e1fd8f8fcd&Apendice=100000000000&Expresion=bandera%2520escudo%2520himno&Dominio=Rubro,Texto&TA_TJ=2&Orden=1&Clase=DetalleTesisBL&NumTE=2&Epp=20&Desde=-100&Hasta=-100&Index=0&InstanciasSeleccionadas=6,1,2,3,4,5,50,7&ID=207676&Hit=1&IDs=207676,225683&tipoTesis=&Semanario=0&tabla=&Referencia=&Tema=

West Virginia State Board of Education v. Barnette., 319 U.S. 624 (1943). Texto consultado el 30 de septiembre de 2019 en el archivo electrónico del *US Supreme Court Center*:

<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/319/624/>

LA LECTURA COMO DERECHO EN JÓVENES ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FORMAL EN MÉXICO

Jesús Esteban Penagos Santoyo*, **Alejandro Hernández Siu**** y
Gloria Patricia Ledesma Ríos***

*Facultad de Humanidades, Campus VI; UNACH

**Universidad del Valle de México, Campus Tuxtla Gutiérrez

***Docente de la Facultad de Humanidades, Campus VI; UNACH

RESUMEN

Para la realización de esta investigación fue necesario hacer un acercamiento a la lectura, así, se aborda este concepto como una práctica que no se limita a la transcripción de un código, debido a que se encuentra envuelta en una incesante comunicación donde se generan distintas formas de leer y relacionarse con los materiales escritos; las instituciones de educación formal juegan un papel central en la enseñanza de la lectura puesto que poseen el potencial de ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de participar en eventos de socialización para dialogar en torno a los textos y transformarse en participantes activos de la cultura escrita.

Debido a la importancia que tienen las instituciones de educación formal, esta investigación abordó la manera en que un grupo de estudiantes mexicanos practicaban la lectura en el aula junto a sus demás compañeros y profesores; para lograr este objetivo se implementó la investigación acción participativa, basada principalmente en los lineamientos propuestos por Kemmis (1992), aunque para la elaboración de las conclusiones solo se emplearon los resultados obtenidos durante una primera fase de diagnóstico que duró 6 meses.

A partir de la información recabada mediante técnicas como la entrevista, la observación y análisis de información se ofrece al lector una reflexión en torno a la forma en que este grupo de jóvenes estudiantes se relacionaba con la lectura, así como las implicaciones que el acceso a la cultura escrita tiene en contextos escolares, con ello se busca ofrecer un panorama desde el cual seguir discutiendo y complejizando la idea de derecho a la lectura.

PALABRAS CLAVE

Educación, Derecho a la lectura, Jóvenes, Acceso a Lectura

INTRODUCCIÓN

La relación entre la escuela y la lectura ha sido objeto de preocupación para el mundo académico, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, autores como Michel Petit, Roger Chartier y Elsie Rockwell se han preocupado por indagar y describir la complejidad de la lectura; como resultado de sus investigaciones, se sabe que la lectura es una práctica social y cultural que no se reduce a la acción de decodificar signos, en una correspondencia de grafía-sonido, de la misma manera que la enseñanza de la lectura no se resume en procurar el aprendizaje de las primeras letras, más bien implica que los estudiantes aprendan a ser partícipes de la cultura

escrita y conozcan las distintas posibilidades creativas e imaginativas que la lectura pone a disposición del pensamiento (Flores, Lerner y Melgar, 2012).

En México existen estudiantes que pertenecen a contextos familiares en los que no suelen presentarse eventos en los cuales discutir o reflexionar en torno a la cultura escrita, esto puede responder a distintos motivos, como el carecer de material escrito o que los padres o familiares no hayan tenido la oportunidad de aprender a leer o que el ritmo vertiginoso de su vida laboral les impida dedicar tiempo a actividades librescas (situación cada vez más común en nuestras sociedades).

Es ante este panorama que la escuela se dibuja como un escenario con la posibilidad de ofrecer a los estudiantes las condiciones sociales desde las cuales ejercer su derecho a practicar y apropiarse de la cultura escrita. A continuación, se ofrecerá el diagnóstico elaborado a partir de la investigación que se realizó con jóvenes estudiantes de la preparatoria No. 6 del estado de Chiapas. A partir de los resultados derivados de esta labor investigativa, es posible tener un acercamiento desde el cual problematizar la manera en que este grupo de jóvenes estudiantes practicaba la lectura y con ello, discutir con respecto a la idea del derecho a la lectura, sus requerimientos e implicaciones dentro de la vida escolar.

METODOLOGÍA

En esta investigación se implementó la investigación acción participativa, basada principalmente en los lineamientos propuestos por Kemmis (1992) dicha labor se organizó en dos periodos, el primero de diagnóstico, con una duración de seis meses, dentro de las instalaciones de la preparatoria número seis del estado de Chiapas; el segundo periodo, de seis meses (continuo al primero, ambos en 2016) en el que se desarrolló con base a las observaciones derivadas del diagnóstico y la colaboración de los estudiantes, un taller de intervención denominado “Leer y compartir”; sin embargo, para fines de este proyecto únicamente se abordarán los resultados que se obtuvieron en el periodo diagnóstico debido a que son estos los que permitirán realizar una reflexión con respecto al derecho a la lectura.

La escuela preparatoria número seis del estado de Chiapas fue seleccionada como espacio idóneo para esta investigación debido a que los estudiantes pertenecientes a ella son, en su mayoría, habitantes de colonias periféricas de Tuxtla Gutiérrez como Las Granjas y San Pedro Progresivo, históricamente caracterizadas por su situación de rezago social y económico en comparación con colonias céntricas de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

Para el proceder metodológico de esta investigación se implementaron la escucha y la observación atenta dentro del contexto escolar, también se emplearon instrumentos como la entrevista y la encuesta, los cuales permitieron conocer las opiniones y percepciones que los profesores y estudiantes tenían con respecto a la lectura en el aula. Dicho proceso metodológico fue importante para analizar si los estudiantes en su condición de juventud se encontraban desprovistos en su contexto escolar de un acceso a la cultura escrita, situación que se sumaría a la desigualdad presente en el contexto en el que viven, esta vez ya no en términos económicos sino culturales.

RESULTADOS

Conocer la percepción de docentes y alumnos con respecto a la lectura en el aula permitió saber que ambas partes identificaban como un problema la poca práctica de la lectura en el aula. La percepción de los docentes era que los alumnos tenían desinterés por la lectura de manera general, es decir tanto en la escuela como en otros contextos, sin embargo se descubrió, a partir de la encuesta realizada durante el mes de mayo de 2018 a los estudiantes del tercer semestre grupo F de la Preparatoria número 6 del Estado, que la mayoría de los estudiantes, en un 82.77% habían encontrado recreativa la lectura practicándola extraescolarmente.

Por su parte, los estudiantes apuntaban que la lectura en el salón de clases era aburrida y que ahí radicaba el problema, no obstante, se descubrió que querían combatir ese aburrimiento con su contraparte directa: la diversión, es decir, realizar actividades más enfocadas en el entretenimiento que en el aprendizaje, con el fin de evadir el quehacer educativo.

A partir de aquí, lo que prosiguió fue conocer las situaciones que se encontraban detrás de la negativa de los estudiantes, problematizar la situación en el contexto escolar, para este análisis se tomaron en cuenta las consideraciones propuestas por Judith Kalman (2003), quien hace una diferenciación al emplear los términos de disponibilidad y acceso a la cultura escrita; con disponibilidad hace referencia a la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución.

En este sentido, y en relación con el grupo con el que se realizó esta investigación, el 80% de los estudiantes reveló tener libros en su casa, pero agregaron que estos sirven como adorno, y que rara vez son consultados o leídos. En cuanto al contexto escolar, la biblioteca se encontraba inoperante debido al terremoto ocurrido en Chiapas en septiembre de 2017; por lo tanto el material se resumía a libros y fotocopias proporcionadas por los docentes en las clases.

En cuanto al acceso a la cultura escrita, Kalman (2003) lo define como:

Las oportunidades tanto para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en la que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) como para aprender a leer y escribir [...] se refiere a lo que ocurre en las sesiones de estudio, a lo que significan las actividades, a las formas de relación entre los participantes, a las opciones interpretativas de los textos y a las modalidades de apropiación de la lengua escrita. (p.39- 40)

El acceso a la cultura escrita, entonces, está relacionado con la idea de la lectura como práctica social, en este sentido, mientras los estudiantes declararon que en casa los libros se encuentran inertes en los estantes y que no suelen presentarse situaciones en las que exista una socialización en relación al material de lectura, en el salón de clases parecía dibujarse una oportunidad distinta, al ser un espacio social en el que jóvenes dentro de un rango de edad similar comparten el hecho de encararse con textos escritos cuando tienen que hacer trabajos escolares. Sin embargo, es importante cuestionarse si en la práctica este espacio realmente garantiza un acceso a la cultura escrita para los estudiantes.

A partir de las observaciones obtenidas durante el trabajo de campo que se realizó dentro de las clases de lectura y redacción del 2ºF de la Preparatoria 6 del Estado de Chiapas, es posible dividir la lectura de profesores y

estudiantes en las dos principales formas en que la practicaban: la lectura en voz alta y la memorización de textos.

La lectura en voz alta suele ser empleada para dar énfasis a los relatos y ayudar a que los estudiantes reflexionen y usen la imaginación. Sin embargo, en el caso de este grupo, cuando los docentes pedían a un joven que leyera en voz alta, solo concentraban sus esfuerzos en hacer que el estudiante leyera sin errores de pronunciación y en lograr que retuviera en su mente la mayor cantidad de pasajes literales, tal como vienen escritos en el texto, sin importar si existía una verdadera comprensión del material, y sin preguntar por posibles dudas, críticas u opiniones, puede decirse que en general no había espacio para participaciones o reflexiones hechas en grupo.

La otra actividad más recurrente dentro del aula era la memorización de textos literarios, los docentes encomendaban a los estudiantes aprenderse de memoria los textos, para posteriormente recitarlos en clase sin apoyo del material de lectura, esta práctica también estaba exenta de oportunidades de participar, debatir o aclarar dudas, por lo tanto, no se alentaba a los estudiantes a construir reflexiones en torno al texto.

CONCLUSIONES

Es necesario pensar detenidamente en las prácticas que los estudiantes realizaban en el aula; en primer lugar, la manera en que se practicaba la lectura en voz alta generaba un ambiente lleno de una rigidez, en el cual el estudiante no se encontraba apto de conocer otros propósitos en la lectura más allá del fin utilitario, inmediato, que una vez concretado se convierte en un pasaje más o de plano se olvida. Si bien es importante que el estudiante pronuncie bien las palabras al leer, la enseñanza de la lectura no puede resumirse solo a esta cuestión, porque leer no es solo decodificar signos, implica llenar de sentido esos signos, comprender, reflexionar, elaborar puntos de vista, crear imaginar, conocerse un poco más a uno mismo, pensar.

En lo que respecta a la memorización, tal como se practicaba en el aula, por sí sola de ninguna manera garantiza un aprendizaje en torno a la lectura, por el contrario, la llena de inflexibilidad en la que no hay espacio para la comprensión del estudiante, quien adopta una posición de pasividad. Según Freire (1997):

La memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del contenido. En este caso, el aprendiz funciona mucho más como paciente de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, curioso, que construye el conocimiento del objeto, y participa de su construcción (p.66-67)

La práctica de memorizar permite ejercitar la capacidad que tiene la mente para retener datos importantes, los estudiantes necesitan recordar ciertos datos para elaborar sus argumentos y participar en discusiones, sin embargo, por sí sola esta retención no garantiza un conocimiento del objeto estudiado. Por ello, dirigir todos los esfuerzos educativos solamente a la memorización mecánica sin tomar en cuenta los procesos de reflexión, es negar la capacidad creadora del educando y colocar la captación de la palabra como viene en el texto por encima de la comprensión, es en otras palabras, negar que el estudiante tiene una inteligencia de mundo, desde la cual puede construir distintas formas de pensar y relacionarse con el texto que está leyendo.

Estas formas de practicar la lectura son propias de la enseñanza rudimentaria, en la que el alumno permanece a la expectativa, actúa solamente cuando se le dice y en la forma en que se le indica. Lerner (2007) señala que es necesario que el alumno conozca los propósitos hacia los que apunta la práctica para que abandone la

somnolencia y tome la iniciativa, propósitos que pueden conocerse y practicarse mediante la socialización con los demás sujetos en el aula.

Por lo tanto, el reto que enfrentan las escuelas en la enseñanza de la lectura implica asumir el desafío de incorporar a los estudiantes en la cultura de lo escrito, de contribuir en la formación de los jóvenes como sujetos parlantes, para ello, es necesario comprender que la sola disponibilidad de libros no garantiza que se dé la apropiación de la lectura en las aulas, Kalman (2003) apunta que para acceder a la práctica de la lectura es necesario poder participar en su uso con personas que la utilizan, señala que se debe pensar el acceso a la cultura escrita como un proceso donde la interacción social es condición necesaria para aprender a leer y escribir.

El aprendizaje de la lectura en las escuelas implica aprender a practicarla de forma libre para participar en eventos culturalmente valorados y para relacionarse con otros seres humanos, debido a ello, es importante pensar la idea de derecho a la lectura en educación no solo como la garantía que tienen los estudiantes de contar con material y espacios donde leer, sino como el derecho que se tiene a acceder a las condiciones sociales que son necesarias para participar en procesos de interacción dialógica con otros estudiantes y docentes, mediante los cuales se construyen los significados y circulan ideas o conocimientos.

Se requiere pensar la lectura como el derecho que tienen los estudiantes a participar en procesos sociales mediante los cuales puedan comprender mejor el mundo de mano de profesores y compañeros, a debatir y repensar los saberes que otros seres humanos han construido, a defender un posicionamiento propio, a ser más autores de su historia. De ahí la importancia que el derecho a la lectura posee, particularmente en estudiantes que viven una situación de marginación, que habitan en colonias rurales o en periferias urbanas; en relación con esto, Petit (1999) señala que:

En esos barrios periféricos las construcciones no son lo único que a menudo está deteriorado, y tampoco el tejido social en lo único que puede ser afectado negativamente. Para una gran parte de los que viven ahí, también está menoscabada la capacidad de simbolizar, la capacidad de imaginar y por lo mismo, la de pensar un poco por sí mismos, de pensarse, y de tener un papel en la sociedad. (p.74)

En México existen jóvenes que se encuentran provistos de recursos materiales y culturales de forma muy desigual debido a la posición social de sus familias o el lugar en el que viven. La falta de acceso es una constante en la vida de estas juventudes mexicanas, por ello es importante promover el conocimiento de lo que significa e implica el derecho a la lectura en las escuelas rurales y periféricas.

En relación con la importancia que tiene la lectura en el ámbito escolar Pineda y Castaño (2014) señalan que es vital para que los estudiantes pueden conocer y más importante aún, comprender los derechos y deberes con los que cuentan, de este modo, la lectura juega un papel relevante en la manera en que los jóvenes construyen su ciudadanía, puesto que practicándola pueden conocer horizontes desde los cuales formar las posturas que adoptarán frente a la vida pública y escolar.

Sin embargo, la relevancia de la lectura no se limita a la importancia que tiene en el ejercicio de la ciudadanía, la lectura es una práctica que tiene incidencia en distintos aspectos de la vida del ser humano y que cumple una amplia variedad de propósitos. Es importante señalar que, así como los estudiantes tienen derecho a encontrar en la lectura distintas ideas y perspectivas para interpretar el mundo de forma crítica, tienen derecho también a lo

imaginario, a encontrar en la literatura una dimensión en la cual admirar y disfrutar de otros mundos producto de la sensibilidad humana.

En este sentido, Petit (2015) sostiene que leer permite interponer entre lo real y cada uno un tejido de palabras, conocimientos, historias y fantasías sin los cuales el mundo sería inhabitable, dicho de otro modo, sirve para llenar el entorno de un espesor simbólico e imaginario desde el cual desviarse y abstraer el pensamiento. Es importante puntualizar que cuando se dice que la literatura ofrece “desvíos” no se intenta presentar a esta práctica como algo alienante, más bien se sostiene que la lectura permite conocer narrativas con las cuales poner en escena lo que se vive y lo que se ha sentido, permite encontrar palabras para ponerlas a la altura de la propia experiencia, y en algunos casos, conocer a ratos un espacio imaginario en el cual desplegar el pensamiento, lejos de las situaciones difíciles de violencia o crisis que experimentan muchos jóvenes estudiantes en la actualidad. Petit (2015) refiriéndose a la práctica de leer o escuchar leer agrega:

En contextos violentos, una parte de ellos se escapa de la ley del lugar [...] esa salida fuera de la realidad ordinaria provocada por un texto no es tanto una huida, como se dice a menudo de forma despreciativa, como un salto a otro lado donde la fantasía, el pensamiento, el recuerdo, la imaginación de un futuro llegan a ser posibles. “Lo que hace a un país vivible, cualquiera que sea, es la posibilidad que da al pensamiento de abandonarlo”, escribe Jean Christophe Bailly. Quizá ocurre lo mismo en cualquier espacio. (p.51)

Por todo lo anterior, se puede concluir que el derecho a leer permite o facilita acceder a otros derechos; los jóvenes estudiantes tienen derecho a acceder a lo imaginario, al libre pensamiento, a desviarse y a crear, pero también tienen derecho a tener los elementos para ejercer una ciudadanía activa, a encontrar en la práctica de la lectura recursos con los cuales estar mejor equipados para resistir los procesos de marginación, derecho a incidir en la sociedad, a construir una intimidad un tanto rebelde. Sin embargo, todo esto que está en juego cuando se habla de derecho a la lectura en educación, suele subestimarse, parece que lo que impera es un entendimiento de la lectura como simple instrumento del lenguaje.

Lo que está en juego al hablar de derecho a lectura es la relación que los estudiantes tienen con el mundo, y no se puede desestimar esto último porque, como menciona Petit (1999) “tal vez no haya nada peor que la humillación, en el mundo actual, de quedarse fuera del mundo del lenguaje escrito” (p.41). Es importante entender que el derecho a la lectura en las escuelas no se resume a llevar y regalar libros a las instituciones, es necesario garantizar que al interior de los planteles se construyan las condiciones sociales necesarias para garantizar un acceso a la práctica de la lectura, de otro modo no se podrá contribuir a formar jóvenes que no solo sepan leer el código, sino que participen activamente en la cultura de lo escrito.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Flores, M., Lerner, D., & Melgar, M. (2012). *Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F: Siglo XXI Editores.

- Kalman, J (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8_(17), 37-66
- Kemmis, S. (1992) "Mejorando la educación mediante la Investigación-Acción". En Salazar, M, C. (Ed.) *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp.153-168). España, Madrid: Editorial Popular.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28 (4), 6-17.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, D.F: Fondo de cultura económica
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de cultura económica
- Pineda, M. C., Castaño, A. M. (2014). *La lectura como derecho en la formación de ciudadanía*. *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, N.º 96:147-162
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26.

MESA TEMÁTICA

DERECHO EDUCATIVO INDÍGENA

ESTATUS JURÍDICO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Andrés Villafuerte Vega

Facultad de Derecho, Universidad de Costa Rica; RIIDE C.R.

RESUMEN

En la presente ponencia se analiza el régimen general y universal de protección establecido por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos a favor de todas las personas, sin discriminación alguna. En particular, se resalta la importancia y el contenido del Derecho Humano a la Educación en el acceso y pleno disfrute de otras garantías fundamentales.

Ahora bien, se consideran las situaciones de vulnerabilidad estructural y discriminación histórica a las que han sido sometidos los pueblos originarios en las Américas, así como la respuesta de la comunidad internacional al establecer un régimen jurídico de protección especial a favor de las personas indígenas.

Al considerar la educación indígena dentro de ese régimen jurídico especial de protección, se concluye que la educación para pueblos originarios requiere de acciones particulares de los Estados para conceptualizarlos según la identidad cultural y ancestral. Asimismo, se describe que, conforme a la jurisprudencia interamericana, se debe garantizar su acceso educativo en condiciones de igualdad, bajo sistemas de enseñanza con enfoque intercultural, previamente consultados y coordinados con tales comunidades, cuya prestación se ejerza dentro de los territorios ancestrales.

Palabras Clave: Derechos Humanos, Derecho a la Educación, Pueblos Indígenas, Derecho Educativo Indígena.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene como objetivo identificar el estatus jurídico internacional de la Educación Indígena, según el régimen de protección especial previsto por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos a favor de los pueblos indígenas.

Para ello, se describirán los sistemas e instrumentos internacionales de protección general y su correlación con el régimen especial a favor de los pueblos indígenas. Dentro de ese contexto, se observará el propósito, contenido y alcances del Derecho Humano a la Educación.

De esa manera, tras la conjunción del régimen jurídico de protección especial con los alcances de la garantía educativa, se procederá a detallar cuáles son las condiciones especiales que impone el ordenamiento internacional a la hora de identificar el estatus jurídico educación indígena; todo esto acompañado de citas jurisprudenciales del Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

Objetivo General:

Identificar el estatus jurídico internacional de la Educación Indígena a partir del régimen especial de protección para los Derechos Humanos de los pueblos indígenas.

Los usuarios de la información generada son todas aquellas personas relacionadas con la gestión educativa para pueblos indígenas, así como las que tengan interés de analizar y discutir sobre la temática.

METODOLOGÍA

Esta ponencia es un esfuerzo de recopilación doctrinaria y normativa en materia de educación indígena, según el régimen especial de protección reconocido por el Derecho Internacional de Derechos Humanos a favor de los pueblos indígenas y tribales. La información recopilada ha sido sintetizada bajo el método de análisis deductivo; el cual permitió concluir el estatus jurídico internacional de la educación indígena, tras la consideración de las premisas del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y, particularmente, del Derecho Humano a la Educación.

RESULTADOS

1. El estatus jurídico internacional de los pueblos indígenas.

Ante las atrocidades cometidas a lo largo de la historia humana y, particularmente, a las de la Segunda Guerra Mundial, la comunidad internacional encontró necesario establecer un régimen jurídico de protección internacional a favor de todas las personas, sin distinción alguna, en todas partes del mundo. De esa manera, tras la consolidación de organismos internacionales de cobertura mundial (como la ONU y sus agencias), se instauró y fortaleció el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

El *corpus iuris* que ha resultado del Derecho Internacional de los Derechos Humanos a partir de la segunda mitad del Siglo XX, ha permitido ponderar la dignificación del ser humano dentro de las políticas públicas de los Estados, brindar importancia a los derechos requeridos para el desarrollo de su potencialidad personal y asegurar sistemas jurídicos supranacionales de tutela, protección e indemnización de garantías fundamentales (Steiner & Uribe, 2014).

El concepto de la *dignidad humana* retoma su propio auge, para convertirse en el fundamento iusfilosófico de los Derechos Humanos. Por esa razón, la comunidad internacional ha previsto un ordenamiento jurídico preponderativo para garantizar la protección de las personas, por el simple hecho de su condición humana. Esto demanda el respeto de los Estados hacia la dignidad de los individuos, en cada uno de los atributos de la personalidad humana (Ferrer & Peyalo, 2014). En ese sentido, por ejemplo, pueden observarse parte del contenido de los artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948):

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...). Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna (...).

Aunque estos aspectos en la validez jurídica de los Derechos Humanos representa un avance importante, la eficacia de los mismos sigue siendo una temática de contención. La realidad práctica y aplicativa de las garantías fundamentales demuestra que ciertas poblaciones y personas aún sufren violaciones contra sus derechos fundamentales.

Algunas de estas violaciones se originan en condiciones de discriminación histórica; razón por la cual estos pueblos se encuentran en un estado de vulnerabilidad. Desde la óptica jurídica, ese término se define como un estado de riesgo que aumenta la propensión de las personas para encontrarse víctimas de violaciones sistemáticas y estructurales contra sus derechos humanos (Abrisketa, 2004).

Particularmente, en las Américas, los pueblos indígenas se encuentran en un estado de vulnerabilidad, a causa de la discriminación histórica por su origen étnico; la cual se remontan desde el tiempo de la colonización ibérica, en donde aquellos fueron sometidos, masacrados y casi exterminados por medio de la fuerza de las armas (Berryman, 2003). Esta es una situación estructural que les excluyó y todavía les excluye del pleno goce de sus derechos fundamentales, perpetuada a través de la indiferencia de las autoridades públicas.

De hecho, la jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos ha reiterado las observaciones acerca del estado de vulnerabilidad que continúa perpetuándose en contra de los pueblos indígenas de las Américas, situación de la cual nacen obligaciones jurídicas internacionales para adoptar medidas especiales de protección. Con ello, se pretende eliminar la indiferencia de las autoridades públicas en esta temática. En ese sentido, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha sostenido lo siguiente:

Cada Estado debe asegurar que los miembros de los pueblos indígenas y tribales gocen efectivamente de todos los derechos humanos, en pie de igualdad con el resto de la población. (...). Esta obligación general del Estado adquiere un contenido adicional en el caso de los pueblos indígenas y tribales y sus miembros. (...). La necesidad de tal protección especial surge de la mayor vulnerabilidad de estas poblaciones, dadas las condiciones de marginación y discriminación históricas que han sufrido, y del nivel especial de afectación que soportan por las violaciones de sus derechos humanos. (2009, párr.48-49).

De esta manera, para reconocer y revertir las situaciones estructurales y las violaciones sistemáticas contra las garantías fundamentales de los pueblos indígenas, la comunidad internacional no sólo ha optado por el régimen jurídico general de protección, preconfigurado para todas las personas en un plano de mera igualdad. Al contrario, dentro del Derecho Internacional de Derechos Humanos existe una especialización jurídica cuyo objeto es velar por la seguridad y la protección internacional singularizada en personas indígenas.

Ese régimen jurídico de protección especial para pueblos indígenas se reconoce en diversos instrumentos internacionales; dentro de los cuales destacan los siguientes:

- Convenio sobre pueblos indígenas y tribales No. 169 (1989), de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

- Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016), de la Organización de Estados Americanos (OEA).

En particular, en concordancia con los artículos 3 del Convenio de la OIT y 5 de la Declaración de la OEA, el artículo 1º de la Declaración de la ONU establece lo siguiente:

Los indígenas tienen derecho, como pueblos o como individuos, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y las normas internacionales de derechos humanos.

Ante ello, las personas integrantes de los pueblos indígenas y tribales cuentan con derechos especiales derivados de su origen étnico e identidad cultural, además de los derechos generales que han sido reconocidos en el régimen jurídico de alcance universal.

2. Generalidades del derecho humano a la educación.

En ese régimen jurídico de alcance universal, se ha enunciado un derecho general que se reviste de importancia en el acceso a otras garantías fundamentales: el Derecho Humano a la Educación.

Este derecho tiene un amplísimo desarrollo en instrumentos internacionales (Villafuerte Vega, 2018), entre los cuales se pueden enumerar los siguientes: artículos 12.4 y 26 Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969); 4.xi de la Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia (2013); 20 de la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (2015); 1-5 de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960); 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006); 23, 28, 29 y 32.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); 12 de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948); 15 de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016); 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); 18.4 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966); 10.1 y 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); 13 y 16 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1988); 2 del Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (1952).

Como se puede observar de lo anterior, los instrumentos internacionales que enuncian el Derecho Humano a la Educación son posteriores al año 1948. Dentro de ese contexto dignificador de la segunda mitad del Siglo XX, la educación ostenta tutela jurídica internacional al considerarse como un mecanismo necesario para la coersión social, la formación de la dignidad humanista de las personas y las comunidades, la pacificación global y la consolidación de una sociedad democrática y libre (Villafuerte Vega, 2019).

Ahora bien, la importancia radical del Derecho Humano a la Educación proviene de su denominación como un “*key right*”; tradúzcase como un derecho *llave* en el acceso a las demás garantías fundamentales y/o un derecho *clave* en pleno disfrute de otros derechos fundamentales (UNESCO, 2019). Los saberes, aptitudes y valores recibidos por los medios de transmisión intergeneracional brindados por la Educación, permite que las personas gocen de mayores habilidades y conocimientos en la defensa de su tutela internacional.

Así, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos establece una interrelación necesaria entre el Derecho Humano a la Educación con otras garantías fundamentales, pues su ejercicio y defensa autónoma depende de conocimientos y condiciones mínimas de formación social (Pacheco Fernández, 2003; Parra Vera et. al., 2008). Al respecto, se ha sostenido lo siguiente:

La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola (Tomaševski, 2003, p.10).

En este punto, es necesario recordar que el Derecho Humano a la Educación es parte de las medidas básicas para el desarrollo progresivo; características de los derechos sociales, económicos y culturales. Estos generan obligaciones jurídicas internacionales, a través de medios inmediatos, apropiados y efectivos, para respetar el acceso a tales derechos, proteger contra cualquier medida que resulte perjudicial, cumplir los estándares normativos y de políticas públicas, así como facilitar y promover condiciones especiales de acceso (Parra Vera et. al., 2008).

De esa manera, el Derecho Humano a la Educación no sólo se reviste de su conceptualización general, ubicada a través de los instrumentos internacionales. Al considerarse como un derecho progresivo, éste demanda estándares mínimos de aplicabilidad y, a partir de ahí, el Estado debe tomar medidas graduales, constantes y consistentes para avanzar y progresar desde aquel estándar mínimo. Una vez alcanzado mayores niveles prestacionales, no se permite la regresividad (Courtis, 2014).

Para alcanzar mayores niveles y estándares de progresividad, la comunidad internacional ha considerado oportuno enunciar cuatro características elementales para la ejecución del Derecho Humano a la Educación; las cuales se describen a continuación (Parra Vera et. al., 2008; Tomaševski, 2001 y 2003):

- Disponibilidad: Los centros y programas educativos deben ser suficientes para toda la población, según su distribución geo-demográfica.
- Accesibilidad: El acceso a la educación debe ser universal, sin discriminación alguna. Debe garantizarse la gratuidad y el mínimo costo de los servicios de enseñanza, según el nivel y etapa educativa. Los centros de educación deben garantizar su respectiva asequibilidad material.
- Aceptabilidad: Los programas educativos deben ser pertinentes (según su contexto nacional, regional, social y laboral) y de calidad (a través de la comprobación evaluativa de estándares mínimos de eficacia y eficiencia).
- Adaptabilidad: Los servicios y programas educativos deben adaptarse a cualquier cambio que se suscite en los diversos ámbitos de la vida en sociedad.

La jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos ha añadido estas características elementales a sus estándares regionales de protección; los cuales se incluyen dentro de las medidas que cada Estado debe incorporar en su ordenamiento interno. Por ejemplo, refiérase al informe temático “El trabajo, la educación y los recursos de las mujeres” (2011, párr.194) y el informe de fondo No. 110/18 del Caso No. 12678

(2018, párr.115) de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, así como a la sentencia del Caso González Lluy y otros vs. Ecuador (2015, párr.234-235) de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Cabe mencionar que estas características elementales para la ejecución del Derecho Humano a la Educación son aplicables en todas las etapas educativas, manifestaciones culturales y formas de enseñanza; así como a cualquier población.

3. El derecho humano a la educación indígena.

Como se sostuvo con anterioridad, además del régimen jurídico general que emana del Derecho Humano a la Educación, existe un régimen especial de protección jurídica internacional relativa a la educación para pueblos indígenas, a tal nivel que podría denominarse “derecho humano a la educación indígena”.

Efectivamente, el Derecho Humano a la Educación para pueblos indígenas se reviste de particularidades únicas, pues esta tutela jurídica especial se fundamenta en la identidad cultural de dichas agrupaciones étnicas (Soria Verdera, 2014). Así, la gestión educativa indígena debe visualizarse desde la autoconcepción, manifestaciones culturales, lengua, conocimientos ancestrales e identidad de los pueblos originarios.

Por ese motivo, los instrumentos internacionales del régimen jurídico especial de protección, enuncian y reconocen particularidades para la educación de los pueblos indígenas, según se puede observar en el Cuadro No. 1:

Cuadro No. 1: Elementos del derecho humano a la educación indígena.

Derecho / Instrumento internacional	CPIT (OIT)	DDPI (ONU)	DADPI (OEA)
Igualdad en el acceso a todos los niveles de educación	Art. 26	Art. 14.2	Art. 16.1 y 16.2
Educación y preservación de la lengua indígena	Art. 28	Art. 14.1	Art. 16.3
Derecho de consulta y participación en programas educativos	Art. 27.2	--	--
Programas educativos con enfoque de identidad cultural	Art. 27	Arts. 14.1 y 15.1	Art. 16.3
Programas educativos con miras a la participación activa intercultural	Arts. 29 y 30	--	Art. 16.5
Instituciones educativas de autoorganización indígena	Art. 27.3	Art. 14.1	Art. 16.3
Eliminación de estereotipos históricos por etnicidad	Art. 31	Art. 15.2	Art. 16.5
Formación y profesionalización	Arts. 21 y 22	Art. 21.1	--

Fuente: elaboración propia, según clasificación de instrumentos internacionales.

Como se puede observar del anterior cuadro, el Derecho Humano a la Educación Indígena garantiza que los pueblos indígenas puedan acceder a los servicios de enseñanza, en un plano de igualdad frente a otras personas sin dicha condición étnica. Asimismo, tales servicios deben constituirse a partir de la identidad cultural de los pueblos indígenas, para la preservación de los conocimientos, valores, lenguas y formas de autoorganización propia.

Es decir, la educación indígena se construye desde la autoconcepción de la comunidad ancestral y para la prestación de la misma comunidad. Los pueblos indígenas pueden construir sus propios medios de educación, según sus usos y costumbres; siendo que cuando el Estado quiere brindar los servicios oficiales de educación, debe hacerlo tras la consulta y participación activa de tales comunidades. Por ende, las prácticas educativas ajenas a su concepción ancestral, occidentalizadoras o colonialistas, se encuentran prohibidas por considerarse impositivas y subyugadoras.

Por lo demás, la educación indígena debe buscar la eliminación de los estereotipos que han perpetuado la discriminación histórica contra tales pueblos, así como las condiciones de vulnerabilidad estructural y exclusión a las que han sido sometidos.

La jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos no sólo ha reconocido y aplicado esos derechos particulares para la educación indígena, sino que también ha extendido los alcances y principios de esta garantía fundamental. Singularmente, entre otros estándares, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos se ha encargado de reiterar tres líneas jurisprudenciales sobre esta temática, las cuales se analizan a continuación:

- Acceso: Las personas indígenas, sobre todo los menores de edad, tienen derecho a acceder a los sistemas de enseñanza en un plano de igualdad frente a todas las personas, los cuales deben ubicarse dentro de sus territorios ancestrales y con demostrada calidad educativa (Informe de fondo No. 125/12, párr. 295-293).
- Consulta: Los programas educativos deben ser sometidos a consulta previa de los pueblos indígenas, cuando estos se impartan dentro de los territorios ancestrales (Informes de fondo No. 12/85, párr. R.3.c; No. 76/12, párr. 201; No. 30/13, párr. 93).
- Identidad: La educación indígena debe corresponder a la identidad cultural de los pueblos originarios, para la preservación de sus valores sociales (Informe de fondo No. 125/12, párr. 210 y 259).

CONCLUSIONES

1. Todas las personas en todo el mundo tienen derechos fundamentales por la dignidad que deriva de su simple condición de humanidad, los cuales son reconocidos y garantizados en un plano de igualdad.
2. Sin embargo, existen poblaciones y personas que, por motivos de discriminación histórica y vulnerabilidad estructural, no tienen pleno goce de sus derechos fundamentales; dentro de los cuales se encuentran los pueblos indígenas.
3. En vista de esas situaciones, el Derecho Internacional de Derechos Humanos ha previsto un régimen jurídico de protección especial a favor de los pueblos indígenas, el cual reconoce derechos singulares y particulares relacionados con su identidad cultural, así como todas las demás garantías de alcance universal.
4. Dentro de dichas garantías se encuentra el Derecho Humano a la Educación, el cual permite el acceso y pleno disfrute de otros derechos fundamentales. Su importancia radical reside en la preparación, formación y transmisión de conocimientos, aptitudes y valores para las siguientes generaciones.

5. Ahora bien, el Derecho Humano a la Educación para pueblos originarios requiere de acciones particulares, pues la concepción de la educación indígena nace a partir de su identidad cultural. De esta manera, los Estados deben garantizar el acceso en condiciones de igualdad para estas personas, bajo sistemas de enseñanza con enfoque intercultural, previamente consultados y coordinados con tales comunidades, cuya prestación se ejerza dentro de los territorios ancestrales.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Abrisketa, J. (2004). *Derechos humanos y acción humanitaria*. Zarautz, España: Ed. Alberdania.
- Berryman, P. (2003). *Teología de la liberación*. Distrito Federal, México: Ed. Siglo XXI.
- Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (2014). *Sumarios de jurisprudencia: Pueblos indígenas*. Buenos Aires, Argentina: CEJIL.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). *Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales sobre sus tierras ancestrales y recursos naturales*. Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2011). *El trabajo, la educación y los recursos de las mujeres: hacia la igualdad en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales*. Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2001). *Fuentes en el Derecho Internacional y Nacional del proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (1985). Informe No. 12/85, Caso No. 7615, *Pueblos indígenas Yanomami* (Brasil). Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2012). Informe No. 76/12, Caso No. 12548, *Comunidad Garífuna Triunfo de la Cruz* (Honduras). Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2012). Informe No. 125/12, Caso No. 12354, *Pueblos Indígenas Kuna de Madugandi y Embera de Bayabo* (Panamá). Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013). Informe No. 30/13, Caso No. 12761, *Comunidad Garífuna de Punta Piedra* (Honduras). Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2018). Informe No. 110/18, Caso No. 12678, *Paola del Rosario Guzmán Albarracín y Familiares* (Ecuador). Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2015). *Caso González Lluy y otros vs. Ecuador*. Sentencia del 1º de setiembre de 2015. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas.
- Courtis, C. "Artículo 26. Desarrollo Progresivo". En Steiner C. & Uribe, P. *Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (pp.654-676). Bogotá, Colombia: Fund. Konrad Adenauer.
- Ferrer Mac-Gregor, E. & Pelayo Möller, C.M. (2014). "Preámbulo". En Steiner C. & Uribe, P. *Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (pp.29-41). Bogotá, Colombia: Fund. Konrad Adenauer.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gutemburgo, Suecia: Swedish International Development Cooperation Agency.
- Tomaševski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, Costa Rica: IIDH.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Right to education handbook*. París, Francia: UNESCO.

- Pacheco Fernández, F.A. (2003). *La relación de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación*. San José, Costa Rica: IIDH, 2003.
- Parra Vera O., Villanueva Hermida M.A. & Enrique Martín A. (2008). *Protección Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. San José, Costa Rica: IIDH.
- Soria Verdera, R.E. (2014). *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. Alta Gracia, Argentina: Eds. Pirca.
- Steiner C. & Uribe, P. (2014). "Introducción general". En Steiner C. & Uribe, P. *Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (pp.2-17). Bogotá, Colombia: Fund. Konrad Adenauer.
- Villafuerte Vega, A. (2018). "La relación entre el Derecho Humano a la Educación y la autonomía universitaria". En F. González Alonso. *El Derecho Educativo: Miradas Convergentes* (pp.223-236). Sevilla, España: Ed. Caligrama.
- Villafuerte Vega, A. (2019). "Teleología jurídica de la Educación". En L.M. Duso Pacheco & A. Villafuerte Vega. *Derecho Educativo: Reflexiones sobre la Cultura de Paz en un contexto globalizado* (pp.169-186). San José, Costa Rica: Ed. ISOLMA.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Zenón López Ramírez y Lorenzo Rodríguez López

Estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID)
Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Las Selvas, Huazuntlán, Veracruz.

Resumen

El presente escrito trae como finalidad dar a conocer tres experiencias que se vivieron en comunidades donde se describe como se daba la educación, la manera en la que impartían las clases y los procesos que se llevaban a cabo como la parte de ser bilingüe, estar asentado en una comunidad que pudiera considerarse o concebirse que se vive en una interculturalidad esto como un derecho del que se tiene de vivir en un contexto comunitario y del como pertenecer a una comunidad no se tenga el derecho de recibir una educación bilingüe o desde la propia lengua del que se habla en la comunidad. Por último se describen los resultados que obtuvimos a través de estas tres experiencias vividas y algunas propuestas planteadas para la solución, después vienen las conclusiones.

Ussañ aḡmatyi.

Yiimpity jayi' inmatpa' tukutenḡ ityi itykaniwibik jem tiganjomyaj juty iga' inmatpa' jutypik akkuyujoyñimpa' idyik, jem yippem watwadoyi' naniktapabik iga' nachii'tyaiñ jem wisna'aḡmatyijiyi', iga' ta itypa' tum tiganjoj juty tan kuchiiba' na itykatap jem yippem jixi anjojyay yip juts tum numkupujuyoyi' jempek tana'ity iga' ta itypa' tum peech tiganjom oypa' ta ityityam tum tiganjom ju dya i jem numkupujyoooyi', iga tam piktsongba' tum akkuyujyoooyi' tan nunta'aḡmatyimi' jempigam jiytyap jem tan tiganjom. Inḡam nanmattap tyiam napattaj junaitykata' jem tukutenḡ ityi' mo jutem jix kuyoxpadoyi' iga' wiaiñ iña witsaktaj, okmi' miñba' jem inḡpigam aḡmatyiyaj.

Palabras claves: bilingüe, interculturalidad, comunidad, educación.

Nokotampik aḡmatyi' : wisna'aḡmatyi', yippem jixanjo'ityiyaj, tiganjoj, akkuyujoyi'.

Introducción

De acuerdo al artículo 2 constitucional, párrafo segundo, nos dice que “México es una nación pluricultural y multicultural sustentado en sus pueblos indígenas existentes en cada uno de los rincones del estado y de las comunidades”, donde hay diversas formas de ver la vida, diferentes maneras de trabajar y de enseñar haciendo de ellos una educación más favorable para las pueblos originarios.

Por lo que el presente escrito trae como finalidad dar a conocer tres experiencias que se vivieron en comunidades donde se describe como se daba la educación, la manera en la que impartían las clases y los procesos que se llevaban a cabo, se mencionaran también las problemáticas que enfrenta la comunidad. En el contenido se

describe la metodología que fue implementada para lograr esta investigación, en primera parte encontramos la experiencia en la comunidad de El Aguacate trata sobre la educación que se imparte en esta comunidad y los docente y como la vivimos el tiempo que fuimos estudiantes de la escuela, las situaciones que pasamos como niños entre otras descripciones.

Después viene la parte de la experiencia en el Consejo Nacional de Fomento Educativo una institución gubernamental federal que imparte educación comunitaria ¹²en las comunidades con poco acceso a servicios públicos y con bajo índice de desarrollo humano, en esta parte se describe el proceso que sigue para impartir clases en la comunidad, y se cuenta un poco de la experiencia como líder para la educación comunitaria también considerados maestros en comunidad, se hará mención de la vivencia de las actividades que implementan y de la formación que recibe el líder.

Posteriormente se cuenta la experiencia en la UVI Sede Las Selvas (Universidad Veracruzana Intercultural) se comparte un poco de la experiencia que tuvimos al momento de realizar investigación durante las salidas a campo en las comunidades de la región y que en ella rescatamos algunas problemáticas sobre educación y la lengua a través de un diagnóstico comunitario¹³ realizado en la comunidad de Tonalapan y un diagnóstico regional¹⁴ en la Sierra de Santa Marta. Por último se describen los resultados que obtuvimos a través de estas tres experiencias vividas y algunas propuestas planteadas para la solución, después vienen las conclusiones.

Metodología

Para este tema de investigación se aplicaron técnicas de investigación cualitativa, en el periodo agosto 2018 – junio 2019 se estuvo trabajando la sistematización de nuestra historia de vida, tal como dijera Yolanda Puyana y Juanita Barreto; donde ella conceptualizan que la historia de vida es como algo que:

Se constituye en un recurso de primer orden para el estudio de los hechos humanos, porque facilita el conocimiento acerca de la relación de la subjetividad con las instituciones sociales, sus imaginarios y representaciones simbólicas. La historia de vida permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas y relatos. (Puyana y Barreto, s. f., Pp. 186-187)

En relación a lo anterior, se relata de manera breve lo que los autores de esta ponencia en su vivencia y en la interacción con algunas instituciones educativas les permitió comprender y visualizar las carencias que sufren las comunidades indígenas al no contar con un programa educativo intercultural bilingüe que fortalezca la lengua, la cultura y la identidad.

Por otro lado en el periodo Septiembre – noviembre 2018, se llevó acabo la aplicación de la observación participante, en trabajo de campo realizado en las comunidad Tonalapan, en ella se realizó un Diagnóstico Participativo Comunitario¹⁵, según Javier Callejo (2002) define a la observación participante como:

¹²La educación comunitaria es una vía para la formación de un ciudadano autónomo. Para Paulo Freire representa un proyecto de vida, constituye una esperanza emancipatoria que se inscribe en una ontología distinta del acto de educarse en los contextos vivenciales.

¹³ El diagnóstico comunitario nos lleva a destapar aquellos problemas que han sido invisibilizados y a reflexionar en torno a ellos. El diagnóstico nos permite cuestionar la realidad y reconocer situaciones.

¹⁴

¹⁵ El alumnado a partir del tercer semestre de la LGID realizan Diagnósticos comunitarios, donde aplican técnicas metodológicas, que posterior a ellos le sirve como insumo de referencia para su DR (Documento Receptcional).

Algo más amplio, es un modo de estar en el mundo característico de los investigadores. En cuanto tal modo de estar en el mundo, asume: la preocupación por aquellas formas de vida social u organización que pueden considerarse relativamente anormales [...] ya sea desde la total integración del observador en lo observado¹⁰, ya sea la de dar cuenta de todo el mundo social observado. (Callejo, 2002, p. 413)

Por ello, durante las diversas experiencias que se han vivido, esta técnica sirvió para identificar, observar y analizar todo lo que ocurre alrededor del mundo que pretende estudiar el investigador.

Resultados

Desde la emic¹⁶ Esta investigación surge a partir de las vivencias que se tuvieron en las escuelas, nosotros fuimos estudiantes de la escuela Primaria Gustavo Díaz Ordaz en la comunidad El Aguacate, Municipio de Hueyapan de Ocampo Ver., cuando ingresamos en la escuela todos los niños hablábamos la lengua Zoque-Popoluca¹⁷, y pues nuestra mayor comunicación se hacía en lengua materna¹⁸, en esos días los maestros nos reunieron en el salón y nos hicieron la recomendación de que no podemos hablar la lengua Zoque-Popoluca y que debemos aprender el español a fuerza, y todo el que desobedeciera sería castigado por los maestros.

Además, la enseñanza que recibíamos en la escuela no estaban acorde a lo que realmente los niños necesitábamos recibir, nos decían que nosotros íbamos a cambiar nuestra comunidad, pero los docentes mismos insinuaban que debemos de dejar de lado nuestras costumbres, dejar de practicar nuestras tradiciones, ya que según ellos en un futuro seríamos como los niños de ciudad y que seríamos grandes profesionistas, y al practicar las costumbres y tradiciones mancharíamos de nuestra imagen.

Como tal, recibíamos discriminación por hablar nuestra lengua, por compartir con nuestros compañeros los saberes que nuestros abuelos que nos transmitieron. Durante nuestra estancia en la primaria vimos como muchos niños se olvidaron y perdieron el interés de seguir hablando en los recesos, los cuentos que les contaban en sus casas, en el salón nadie hablaba la lengua por miedo a ser castigados, mientras que los docentes buscaron la manera de convencer a los padres a que obliguen a sus hijos a hablar el español. Cabe mencionar que entre los castigos más comunes que recibíamos eran los reglazos, estar parado y sostener durante medio día algunos libros en la mano, ser regresado a las casas con la condición de volver con los padres por mal comportamiento.

En relación a lo anterior, insisto mucho en que la educación que se imparte en mi comunidad es muy estricta y no toma en cuenta los saberes de la comunidad, aun se conciben a la ciencia y a la tecnología como únicas fuentes de conocimiento, es decir, el maestro llega al aula y es el único que aporta conocimiento, es el que sabe, pero en realidad no es así, también los estudiantes saben, también los saberes comunitarios son fuente de conocimiento

¹⁶ También parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno. [...]Desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado. (Dietz, 2011, p. 17)

¹⁷ Lengua que se habla en la comunidad de El Aguacate, de la familia lingüística mixe-zoque.

¹⁸ Es la primera lengua o idioma que una persona aprende. También se trata de aquella lengua que se adquiere de manera natural por medio de la interacción con el entorno inmediato, sin intervenciones pedagógicas y sin una reflexión lingüística desarrollada de forma consciente.

sin necesidad de tecnología, lo que se ha venido transmitiendo de generación en generación ha sido una ciencia comunitaria y muy importante.

Desde la etic¹⁹ Otra de las experiencias vividas durante nuestro trayecto de aprendizaje y formación profesional, es la incorporación que tuvimos en el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), participamos durante todo un ciclo escolar impartiendo clases y llevando educación comunitaria a las comunidades de difícil acceso por la SEP, el CONAFE es una institución que ha buscado responder a las necesidades de las comunidades indígenas, no indígenas y migrantes, buscando siempre llevar y adecuar la educación por niveles distintos de la educación básica.

Debemos destacar que esta institución ha respondido más a las necesidades de las comunidades, puesto que se encamina mucho a la educación comunitaria, adecuando las materias y las enseñanzas a los conocimientos que los niños y jóvenes han adquirido en su comunidad o poblado, en muchas ocasiones nosotros impartimos las clases en Inglés, pero al mismo tiempo enseñábamos la lengua de la comunidad, adecuábamos y tomábamos ejemplos de todo lo que conforma el contexto comunitario.

Por mencionar unos ejemplo, impartimos algunas materias que se han pensado para que ellos den su propuesta de solución tomando en cuenta sus conocimientos, alguna de esas materias es “Cuido mi salud y la de mi comunidad” “Ciencias naturales” siempre retomábamos ejemplos propios de la comunidad y como ellos proponen cuidar la salud de ellos o cuidar los animales. Un logro que nos enorgullece mencionar es la adaptación de materias fuertes como las matemáticas e historia que se diseñan para secundaria, pero los adaptamos en niños de preescolar a través de dinámicas, cantos y actividades divertidas.

Sin embargo, a pesar de que su objetivo y modelo fue diseñado pensando en las poblaciones más marginadas, el problema surge a partir de las carencias que sufren sus regiones institucionales, una de estas carencias es que son pocos jóvenes los que se involucran en el programa educativo, son muchas comunidades que se atienden por región, pero pocos maestros o líderes son los que se logran capacitar, muchos jóvenes durante la formación intensiva que se lleva en el Consejo desertan de ella y la consecuencia es que muchas comunidades no logran tener un educador durante todo el ciclo escolar.

A pesar de que el CONAFE ha buscado fortalecer la lengua a través de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), este no ha funcionado correctamente debido a la falta de una buena capacitación a promotores para enseñar la lengua y fomentar la cultura, en muchas ocasiones los jóvenes entran en el curso extemporáneo, es decir, un curso que dura una semana para los que entran después de la convocatoria de la formación inicial.

Experiencia en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)²⁰Una experiencia reciente que hemos tenido, es la que adquirimos en la Universidad Veracruzana Intercultural las Selvas Huazuntlán, que se lleva a cabo directa en diversas comunidades para analizar la situación de estas comunidades, identificar problemáticas y proponer o encaminar a una solución, nosotros en cada semestre hacemos un proyecto de investigación en alguna comunidad de la región, para ello hacemos tres salidas a comunidad para identificar actores, hacer

¹⁹ Necesariamente parcial, que solo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado. [...] desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada. (Dietz 2011 p. 17).

²⁰ UVI: Universidad Veracruzana Intercultural, es una Entidad Académica de la Universidad Veracruzana que atiende necesidades de acceso a estudios de educación superior en cuatro sedes regionales: Huasteca, Totonacapan, Grandes montañas y Selvas.

entrevistas o encuestas, tener un acercamiento y diálogo con las personas, para que al final se pueda redactar un informe final de todo lo que se pudo rescatar durante el proceso.

Por lo antes ya mencionado, sobre los trabajos de investigación y diagnósticos realizados, se hizo una revisión de las problemáticas que existen en la región, entre ellas está el diagnóstico comunitario que se realizó en la comunidad de Tonalapan en el 2018 por la Sección 301, uno de los problemas identificados es el desuso de la lengua originaria en las comunidades debido a diversos factores, dicho problema se da más en los jóvenes y niños.

Una de las causas por la que se pierde el uso de la lengua es el desinterés que tienen los jóvenes por hablar la lengua originaria, en varias comunidades los jóvenes optan por querer aprender a hablar el español dejando de lado la lengua materna porque falta esa parte de sensibilización sobre la importancia de hablar la lengua, existe el desconocimiento de los saberes que se pierde y la relación que tiene con la cultura e identidad.

Aunado a lo anterior, el desinterés comienza desde la casa, dentro del hogar existen padres que aun hablan la lengua indígena, pero ya no le transmiten ni le enseñan a sus hijos a hablar la lengua desde pequeños, es por ello que los más pequeños van perdiendo el interés por querer aprender y ya siendo jóvenes ese desinterés crece.

En el Diagnóstico Comunitario (DC) de Tonalapan 2018; se tiene que:

Existe un fenómeno particular, donde la comunidad no sabe escribir su lengua, aunque sí la hablan, pero como se menciona anteriormente, lo hacen solamente los adultos, la mayoría de los niños y adolescentes prefieren utilizar el español para comunicarse entre ellos. (DC, 2018, p. 8)

Además, relata una profesora del preescolar en Tonalapan, que como profesores hacen “un esfuerzo por promover la lengua náhuatl en los niños, pero los padres no inculcan estos saberes en sus hijos, pues consideran que para ellos (los niños) va a ser más fácil hablar sola mente el español”. (DC, 2018, p. 8).

Un factor que ha influido mucho en la perdida de la lengua, son las escuelas convencionales donde los maestros transmiten conocimientos occidentales, no se enfocan mucho en las cuestiones ni basan las enseñanzas a partir de los problemas que importan a la región.. El DC hace mención de este problema:

Las escuelas que no son bilingües priorizan el español por encima de la lengua nativa de la comunidad y estas cosas derivan en insultos como "indio" "serrano", entre otros. La cultura aún perciba la lengua como una parte importante de Tonalapan, sin embargo por parte de varias familias no se ven acciones claras para reforzar el uso de la lengua madre en sus hijos. (DC, 2018, p. 8)

Lo citado da a entender que hace falta maestros bilingües en las escuelas, tal vez los hay, pero no dominan la lengua que se habla en la comunidad, o luego los envían a otras comunidades que no corresponden a la lengua que ellos dominan, se considera que el sistema educativo necesita cambiar eso.

Resultados

Desde nuestra experiencia en nuestra propia comunidad identificamos discriminación por parte de los maestros, que desconocen la lengua las costumbres y los saberes tradicionales por este desconocimiento algunos maestros discrimina a los estudiantes y a la propia comunidad.

La enseñanza que se imparte es más occidental, todos los conocimientos son fuera es decir nada tiene que ver con la comunidad, el modelo educativo ha impulsado que los estudiantes dejen de hablar la lengua originaria y dejar su modo de vivir no del todo pero si ha abarcado en gran medida y un poco tienen que ver también con la discriminación de los maestros.

Actualmente en la comunidad de El Aguacate las escuelas preescolares y primarias siguen teniendo el modelo convencional los maestros son convencionales y todos hablan español. Ya se está dando la pérdida de la cultura y los elementos²¹ de la misma, en ello encontramos la lengua originaria zoque-popoluca que es un elemento importante y que los jóvenes están dejando de hablar, en la escuela todo el tiempo hablan español.

Otro de los resultados que obtuvimos al reflexiona como experiencia, identificamos que existen instituciones que fomentan la educación, respondiendo solo a cuestiones políticas y no a las necesidades de la comunidad. Maestros que no están en su zona lingüística que hablan una lengua diferente a la de la comunidad y por lo que no se da la enseñanza como se esperaba.

Hay instituciones que si están promoviendo esta parte de la educación pero aún les falta por responder a todas las exigencias puesto de que no se ha hecho como tal.

Conclusiones

Desde todo el proceso realizado podemos llegar a unas conclusiones, que se pudieran hacer llegar a las instancias educativas correspondiente como el de poder implementar la educación de modelo intercultural y bilingüe en el modelo educativo actual, incorporar los contenidos propios de los pueblos originarios por ello implica la participación activa de las comunidades indígenas en la definición de dichos contenidos.

Es importante que para esta forma de educación se pueda implementar y retomar los siguientes puntos:

- Lograr de manera adecuada los objetivos que se proponen en el ámbito educativo nacional para el beneficio en la educación básica de los niños y las niñas.
- El dominio oral y escrito de la lengua originaria del grupo que se atiende, como del español no imponiendo ideologías.
- El conocimiento y valoración de la cultura propia, así como el respeto hacia otras culturas que conforman nuestro país, es decir hacer la interculturalidad fomentando el dialogo de saberes.

Preparación de los docentes indígenas ya que en el país no contamos todavía con un sistema que forme a docentes indígenas, sin embargo, en el actual plan de desarrollo ya se contempla el reconocimiento de la interculturalidad, esperamos que se logre cumplir y que no quede solo como una propuesta. Los maestros convencionales en su caso si los mandan a una zona indígena que sean capacitados desde una perspectiva intercultural, es decir que sean interculturalizado y reconozca el respeto a la diversidad.

Hay leyes y derechos de pueblos indígenas que la constitución reconoce, sin embargo, esto no se ha traducido en cambios significativos manteniendo la deuda histórica con sus pueblos indígenas, porque si bien sabemos existen comunidades donde aún se tiene deserción escolar jóvenes y niños no alcanzan a ingresar a las escuelas ni siquiera a la educación básica y difícilmente a la educación superior.

²¹ Lengua, saberes tradicionales y comunitarios, cosmovisiones, vestimenta y significados, fiestas, rituales, entre otros.

El sistema educativo que tiene México presente en todo el país en su mayoría es un modelo convencional o tradicional, es decir, educación regida por el desarrollo de planes de estudio, mediante la aplicación de determinados métodos, conducción de aprendizajes y evaluación de aprendizajes. En otras palabras, el docente transmite sus conocimientos al estudiante explicando y exponiendo, siempre dominando la materia, mientras que el estudiante es visto como una página en blanco o un vacío que hay que llenar.

Debemos exigir que se nos reconozca que tenemos derecho y podemos educarnos de una manera propia desde nuestro espacio desde una realidad comunitaria con una perspectiva intercultural donde caben todos los saberes y conocimientos, que es derecho faltante y se ha omitido en algunas comunidades.

Queremos hacer hincapié e insistimos mucho que el Estado tiene la obligación de atender estas necesidades, tal como se marca en el art. 2 constitucional, inciso B, fracción II, para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. [...] Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (CPEM, 2019, p. 7).

Y el art. 3 párrafo tercero dice que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (CPEM, 2019, P. 7).

Todo esto supone a una transformación para el desarrollo comunitario y mejoramiento de la educación. Por último queremos expresar que la educación intercultural y bilingüe es de suma importancia para ello es necesario que todos los pueblos y comunidades originarias reciban una educación adecuada que se lleve la interculturalidad, asignando maestros capacitados y competentes de acuerdo al contexto donde vaya impartir las clases, porque ha habido casos en donde los maestros son bilingües nahuablantes los mandan a comunidades que no son hablantes de esa lengua siento que en esta parte estaría bien capacitar e interculturalizar al profesor, o bien formar a profesionistas indígenas.

Tenemos una gran tarea las y los mexicanos de las distintas regiones del país que sean de origen indígena de nuestro país.

Fuentes de información

Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. Rev. Esp. Salud Pública. Madrid.

Congreso Constituyente. (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ediciones Bob S. A. de C. V. Iztacalco, Ciudad de México.

- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la Interculturalidad. AIBR Revista de Antropología Iberoamericana. Universidad Veracruzana. Veracruz, México.
- Herrero, S. (2018). ¿Cómo son las comunidades marginales que generan pobreza estructural? Papeles de Población. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Lengua materna – EcuRed en https://www.ecured.cu/index.php?title=Lengua_materna&oldid=3527889 (consulta 24 septiembre 2019).
- Perez, E. y Sanchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. Revista Venezolana de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt Venezuela.
- Puyana, Y. y Barreto, J. La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. Universidad Nacional de Colombia.
- Sección 301, (2018). Diagnóstico Comunitario de Tonalapan. Universidad Veracruzana Intercultural. Huazuntlán, Mecayapan, Veracruz.
- UNES. (2012). Diagnóstico comunitario participativo. Una herramienta para conocer nuestra realidad y transformarla. Universidad Nacional Experimental De La Seguridad (Unes). Caracas.

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

José Manuel Hernández Franco* Y Lily Lara Romero**

*Doctor en Educación por Competencias. Profesor-investigador de la Escuela Normal "Rosario María Gutiérrez Eskildsen.

**Doctora en Métodos de Solución de Conflictos y Derechos Humanos. Directora General del Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el Aprendizaje.

RESUMEN

La educación es una de las metas de la agenda con objetivos de desarrollo de las Naciones Unidas al 2030, por ello se considera un elemento clave para el progreso sostenible de todas las naciones. Los pueblos originarios tienen derecho a la educación, para cumplir ese derecho se requiere de reconocer que las personas indígenas constituyen uno de los sectores de la sociedad mexicana más vulnerable por las condiciones socioeconómicas y de racismo aún existente en nuestro país. Por ello, es necesario construir una cultura de respeto a su identidad y diversidad cultural, empezando por el reconocimiento de su lengua indígena. El estado de Tabasco reconoce a la cultura Yokot'an como pueblo originario, para cumplir con el derecho a la educación de los estudiantes indígenas provenientes de esa cultura, se plantea ¿qué derechos se vulneran a los estudiantes de procedencia Yokot'an en la licenciatura en educación primaria en la escuela normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen?, el objetivo pretende visibilizar la vulneración del derecho a la educación de estudiantes indígenas además de la importancia que tiene formar docentes hablantes de la lengua yokot'an en el Estado de Tabasco. Se emplea el método exegético jurídico y técnicas de investigación documental para el análisis de textos jurídicos. Los hallazgos hasta el momento señalan la violación del derecho a la educación de la población originaria cuando acceden a la educación superior y visibiliza los obstáculos que impiden el logro equitativo de este derecho.

PALABRAS CLAVE

Docente en formación, procedencia indígena, diversidad cultural, derecho a la educación, discriminación.

INTRODUCCIÓN

Los pueblos y las personas indígenas constituyen uno de los sectores de la sociedad tabasqueña que requiere mayor atención para su desarrollo económico, político, social y cultural. Por ello es necesario construir en el

* Doctor en Educación por Competencias. Profesor-investigador de la Escuela Normal "Rosario María Gutiérrez Eskildsen.

estado una cultura de respeto, tanto a sus derechos individuales como a los que adquieren como miembros de una comunidad.

En nuestro país, de acuerdo al artículo 3° constitucional en el aspecto educativo, se enmarca que “todas las personas tienen derecho a la educación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019), pero los pueblos indígenas de procedencia yokot’an ven limitados sus derechos, ya que por un lado tienen limitaciones de acceso a las aulas en su propia lengua y al mismo tiempo hay pocos docentes formados en escuelas normales que hablen yokot’an.

Cuando un docente no está preparado, se presentan dificultades que impactan en la enseñanza de niños y niñas de procedencia indígena, ya que es importante que el docente sea capaz de impartir sus clases en la lengua de la comunidad escolar.

Durante la argumentación del análisis realizado con relación al derecho a la educación de los estudiantes de procedencia Yokot’an de la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” en la licenciatura en educación primaria se justificará mediante el análisis de normas internacionales, regionales y locales que se vulnera el derecho a la educación discriminando a los estudiantes provenientes de la cultura Yokot’an al no permitir que accedan a su lengua, ni que se les enseñe empleándola. Al negarles el derecho a difundir su cultura, no permitir espacios de difusión y mucho menos culturales donde se promuevan sus usos y costumbres.

Metodología:

La Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria, ubicada en la cabecera municipal del estado de Tabasco, actualmente alberga cerca de 400 alumnos procedentes de las cuatro regiones que conforman el estado, siendo en su mayoría de los municipios de Macuspana, Jalpa de Méndez, Nacajuca, Comalcalco, Paraíso, Cunduacán y Cárdenas; algunos de los alumnos de los municipios antes mencionados pertenecen a comunidades de grupos originarios en donde se conserva el uso de la lengua chontal o yokot’an, perteneciente a la cultura maya. Para llevar a cabo la investigación se reconoce como sujetos de estudio la población perteneciente a la comunidad indígena estudiantil de la licenciatura en educación primaria.

En la construcción del marco jurídico, se empleó el método histórico-jurídico en la revisión y análisis de fuentes normativas, se llevaron a cabo análisis conceptuales de carácter exegético que permitieran establecer los alcances de la norma para el establecimiento de un marco jurídico de referencia para una educación basada en los principios de los derechos humanos a los pueblos indígenas. El estudio se llevó a cabo durante el semestre enero-julio de 2019.

Vulneración de derechos a una vida libre de discriminación y limitaciones para ejercicio de los derechos humanos de la población Yokot'an.

En el estado de Tabasco de acuerdo con el INEGI (2010), hay una población indígena de 120, 653 habitantes, empleando como criterio que la persona sea hablante de una lengua. De acuerdo con el Atlas de los Pueblos Indígenas de México, en su apartado de referencia geoestadística, el chontal llamado por el pueblo originario lengua Yokot'an se divide en 4 variantes: "chontal de Tabasco del este/yokot'an (del este); chontal de Tabasco del sureste/ yokot'an (del sureste); chontal de Tabasco del norte/ yokot'an (del norte) y chontal de Tabasco del central/ yokot'an (central)" (INALI, 2000). Hay una probabilidad del riesgo de desaparición en que se encuentra la lengua en cada variante, encontrándose la variante a la que pertenece el Centro, con un mediano riesgo de desaparición.

Un Estado garante de los derechos humanos debe asegurar una efectiva esfera de protección a todos y cada uno de sus habitantes sin distinción, y en conformidad con sus obligaciones internacionales. Los instrumentos jurídicos internacionales reconocen y protegen los derechos lingüísticos desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que se afirma que toda persona tiene todos los derechos y todas las libertades sin distinción de raza, lengua o cualquier otra condición. En este sentido el estado tiene la obligación de garantizar el respeto de los derechos humanos de todas las personas, especialmente de los grupos más vulnerables, como los pueblos indígenas, y en el caso de Tabasco, de las comunidades de procedencia yokot'an.

Entre las declaraciones, convenios y resoluciones de la Corte Interamericana de Derechos humanos relacionadas a los pueblos indígenas, destacan la Declaración de la Segunda Conferencia Mundial contra el Racismo; la Organización de las Naciones Unidas señala que: "la discriminación racial se aplica a toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico cuyo objeto o resultados sea anular o menoscabar el reconocimiento en cuestiones de igualdad de los derechos humanos" (Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación, 1965).

En el marco de la Declaración de Totoncapán 'Adrián Inés Chávez' sobre el derecho de los pueblos indígenas a la lengua se enuncia: "el derecho a la lengua es a la vez individual y colectivo", como tal, es un derecho inalienable de los pueblos, es elemento esencial de derecho cultural de las personas y sus pueblos. Del mismo modo la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos establece que "las lenguas son patrimonio de la humanidad y trasmite el convencimiento que este patrimonio no es ninguna propiedad sino un legado y como tal no se puede dilapidar" (Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 2007).

La legislación mexicana en su Carta Magna apela al artículo 2° Constitucional, “reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

En México, la práctica del indigenismo oficial que se inicia en la década de los cuarenta considera a la política educativa emplear el castellano o español en las escuelas públicas, esto fue significativo en Tabasco, ya que la mayoría de las personas que asistieron a una escuela pública se les fue negada su cultura. Se tiene que solo el 3% de la población habla una lengua indígena, “el 69% habla Yokot’an” (Moseley, Christopher (ed.), 2010).

Derecho a la educación de estudiantes de procedencia indígena

El derecho de los pueblos indígenas a la educación incluye el derecho a impartir y recibir educación a través de sus métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, así como el derecho a integrar sus propias perspectivas, culturas, creencias, valores e idiomas en los sistemas e instituciones educativos de carácter general.

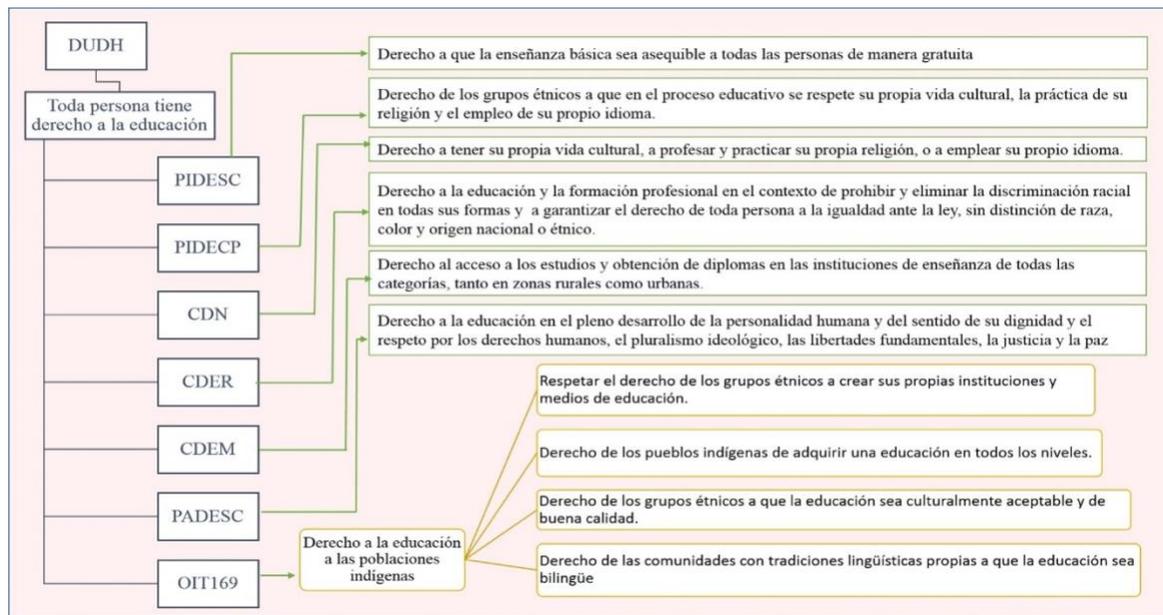
Todos los pueblos indígenas, han pasado por un largo proceso para su reconocimiento y respeto de sus derechos y libertades fundamentales. Durante la década de los 80's se logró abandonar la visión integracionista y de asimilación que imperaba y dar un giro hacia una nueva forma de comprender a los pueblos indígenas, su cultura y cosmovisión. Esto se tradujo en la adopción de dos instrumentos internacionales:

1. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989, y
2. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas en 2007.

En los últimos 15 años la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ha construido jurisprudencia relacionada con la vulneración del derecho a los pueblos indígenas que le han permitido construir estándares para asegurar el respeto a sus derechos. La corte, a través de una interpretación evolutiva ha logrado construir un estándar en relación con derecho a la educación y prevalencia de su cultura como un legado a la humanidad.

Estos instrumentos se refuerzan mutuamente con el objetivo de mantener y fortalecer, en particular, la cultura, formas de vida e instituciones de los pueblos originarios del mundo. (Figura 1.)

Figura 1. Marco Jurídico del Derecho a la educación de los pueblos indígenas



Fuente: Elaboración propia

El 9 de agosto, es el Día Internacional de los Pueblos Indígenas está dedicado al derecho a la educación. Su derecho a la educación está protegido por la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que en su artículo 14 dispone que “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas).

También a la Suprema Corte de Justicia de la Nación han llegado casos en que el derecho a la educación resulta afectado como consecuencia de un acto discriminatorio o de violencia, y aunque se trata de situaciones en las que se vulnera el derecho a la igualdad, además se atenta contra el derecho a la educación, por lo que “en casos de acoso escolar es deber de las instituciones educativas proteger la dignidad e integridad de niñas y niños, al garantizar el ejercicio efectivo de su derecho a la educación en un ambiente libre de violencia o acoso escolar” (SCJN, 2015). El escenario de violencia escolar manifestado como acoso se visibiliza en las interacciones de los estudiantes procedentes de la comunidad Yokot’an en diferentes centros y niveles educativos, si bien hasta ahora las prácticas han sido normalizada por las instituciones educativas, no deja de ser un flagelo la violencia

institucional que sufren niños y niñas, adolescentes y jóvenes en los espacios áulicos por parte de profesores, grupos de pares e incluso las autoridades académicas.

El derecho a una educación bilingüe o multilingüe fue abordada por la Primera Sala de la Corte se pronunció, “al establecer que es incompatible con la Constitución Federal perseguir la desaparición de las lenguas indígenas o desconocer el derecho de las personas a transmitirlos y usarlos en los ámbitos privado o público” (SCJN, 2012). Estas interpretaciones dejan de manifiesto que el derecho a la educación conforma un entramado jurídico que va más allá del acceso a las instituciones educativas y del método enseñanza-aprendizaje, pues para que el derecho a la educación de los pueblos indígenas sea una realidad es necesario que se cumplan al mismo tiempo otros derechos.

El plan y programas de estudio de las escuelas normales ha estado a cargo del Estado y a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se diseñan y elaboran los currículos, mismos que son genéricos para todo el país, como lo prescribe el artículo Tercero Constitucional en la fracción III, “... el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio en la educación primaria, secundaria y normal para toda la República” (Constitución Política, 1917).

No existe como tal, una asignatura decolonizadora de la historia de los pueblos indígenas, y mucho menos contenidos relacionados con las luchas de reivindicación cultural y política del pueblo Yokot'an.

Los reportes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), en su estadística general 2010-2011, muestra que se atendió 11 mil 539 estudiantes indígenas en 24 universidades que reciben el apoyo del PAEIIES (ANUIES/PAEIIES, 2012), con lo que se pretende “responder a las necesidades educativas de los jóvenes indígenas: propiciando niveles satisfactorios de ingreso, permanencia, egreso y titulación de los mismos, e implementando políticas educativas que promuevan el respeto a la lengua, saberes y tradiciones en el marco de la interculturalidad” (Gómez, 2011).

Si revisamos el plan de estudios 1997 de las escuelas normales no encontramos espacios que favorezcan la reflexión, análisis y comprensión de los contextos particulares de los pueblos indígenas, no responde al problema de la lengua, a la atención a la diversidad cultural; ofrece una formación muy general, con una visión occidental. La misma SEP reconoció en 2004 la falta de pertinencia, como se afirma en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (SEP, 2005). Ante este reconocimiento la Secretaría planteó la renovación curricular, a fin de fortalecer el plan de estudios 1997, incorporando elementos de la diversidad cultural, orientados a dar atención a la cultura y lenguas indígenas (SEP, 2005). A pesar de esta

reforma, no todas las escuelas normales del estado de Chiapas y del país adoptaron este nuevo modelo educativo.

Los planes y programas de las normales no consideran a las identidades como un problema, no reconocen que es una tarea histórica que hay que fortalecerla, que hay que “encontrarla, reencontrarla, reinventarla, afirmarla y proyectarla” (Dri, 1989:51). En estas escuelas no es posible el reencuentro de la identidad de los estudiantes indígenas, pues en sus programas no está considerado, al contrario, se alienta la negación y, por ende, su destrucción.

Las acciones llevadas a cabo por la escuela normal son insuficientes para los alumnos y la comunidad en su totalidad.

Las violaciones a los derechos humanos son todas aquellas acciones que las autoridades hacen o dejan de hacer, y que tienen como fin, dañar a una persona o grupo de personas, repercuten en la creación de obstáculos que no permiten el desarrollo pleno de la sociedad. Cuando el Estado no respeta y garantiza los derechos humanos o si no sanciona a los responsables de violarlos, entonces se convierte en un estado violador de los derechos humanos.

Ya que la pobreza de una vida se basa no sólo en la situación empobrecida en la que una persona vive efectivamente, sino también en la carencia de oportunidad real, determinada por limitaciones sociales y por circunstancias personales para vivir una vida valiosa y valorada desde su cosmovisión indígena. Esta otra cara de la pobreza es la que nos muestra las dificultades de integración social que encuentran las comunidades de procedencia indígena, lo que las sitúa en la esfera de la exclusión social.

Las comunidades indígenas carecen de poder de decisión sobre la distribución de los recursos existentes, no tienen las mismas oportunidades de acceso a los medios precisos para desarrollar sus potencialidades personales. Esta diferencia de oportunidades origina una permanente situación de desigualdad que puede calificarse como violencia estructural o injusticia social, violencia que, a su vez, puede ser manifiesta o latente.

CONCLUSIONES

Si lo que se pretende es que la comunidad normalista, tenga conocimiento acerca de la necesidad o la integración que deben de tener los alumnos de pueblos originarios y el trato o costumbres que en muchos casos se desconoce, se requiere de elaborar proyectos y desempeños reivindicando la historia de los pueblos originarios del estado de Tabasco, decolonizando los relatos desde una visión eurocéntrica.

Valorar la diversidad cultural de los alumnos de procedencia indígena que se encuentran cursando la licenciatura en educación primaria a través de acciones que promuevan el respeto a su cultura, es importante que participen en las actividades cívicas y que al menos sus grupos aprendan a entonar el himno nacional en yokot'an.

Se recomienda capacitar al profesorado de la escuela normal primaria, no solo en inglés, sino también en lengua yokot'an.

El nivel educativo de las mujeres y las niñas indígenas suele ser inferior al de otros segmentos de la población. Debe darse especial prioridad a velar por que las mujeres y las niñas indígenas tengan acceso a la educación y se beneficien de ella.

Si se quiere propiciar el respeto a los derechos a la educación de los pueblos de procedencia Yokot'an se requieren espacios de oportunidad para que estudiantes de educación media que hablen la lengua se incorporen como estudiantes en la escuela normal y evaluarlos en su propia lengua.

Además, una educación enfocada al respeto de los derechos humanos debe ser libre de discriminación, un espacio donde cada persona procedente de un pueblo originario encuentre sin importar su origen, una vida libre de prejuicios. En las asignaturas de historia se deberían incluir pasajes de la vida de estos pueblos, la lucha por la cual cada día enfrentan sus diferencias culturales y lingüísticas con la finalidad de empoderarlos sobre sus orígenes.

FUENTES DE INFORMACIÓN

ANUIES/PAEIIES (2012). *Estadísticas generales, periodo 2010-2011*, Ciudad de México. Disponible en: <http://www.paeiies.info/stats.php> (consultado 21 de septiembre de 2019).

Blanco Gómez, Rossana (2010), *Legislación en materia de derechos lingüísticos y educación indígena en México*, Montreal, Tinkuy, N°12, Disponible en: http://lm.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/litterature_langue_monde/Documents/2-Recherche/Tinkuy2010_12.FINALWEB.pdf.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012). *Derechos humanos de los pueblos indígenas en México*. México.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2014), *Objetivos Estratégicos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*, México, Disponible en: file:///C:/Users/Lily/Downloads/cdi_objetivos_estrategicos_2014.pdf.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, "Catálogo de localidades indígenas 2010" (2010), México. Disponible en:

http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2578:catalogo-de-localidades-indigenas-2010&catid=38:indicadores-y-estadisticas&Itemid=54.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Ciudad de México: Berbera Editores.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Diario Oficial de la Federación.
- Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación. (1965). ONU.
- Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas. (s.f.). Derecho a la Educación.
- Dieterich, Heinz (1989). "Emancipación e identidad de América Latina: 1492-1992", en *Nuestra América frente al V centenario. Emancipación e identidad de América Latina (1492-1992)*, Ciudad de México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- Dri, Rubén (1989). "América Latina: Identidad, memoria histórica y utopía", en *Nuestra América frente al V centenario. Emancipación e identidad de América Latina (1492-1992)*, Ciudad de México: Joaquín Mortiz/Planeta.
- Gómez Torres, Claudia Mireya (2011). "Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior", ANUIES-PAEIIES. Disponible en: [http://www.anuiesnoreste.org.mx/Documents/Consejo%20Regional%202011.1/ANUIES%20NE%20%20C%20R%202011.1%20%20\(06\)%20%20PAEIIES%20-%20Word.pdf](http://www.anuiesnoreste.org.mx/Documents/Consejo%20Regional%202011.1/ANUIES%20NE%20%20C%20R%202011.1%20%20(06)%20%20PAEIIES%20-%20Word.pdf) (consultado el 3 de septiembre de 2019).
- INALI. (2000). Atlas de los Pueblos Indígenas de México. Cd. de México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2014), PROGRAMA Institucional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas PROINALI 2014-2018, México. Disponible en: <http://www.inali.gob.mx/PROINALI.pdf>.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2018). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. Disponible en: http://atlas.cdi.gob.mx/?page_id=4411
- Latapí, Pablo (2009). "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 14, núm. 40. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART40012> (consultado 21 de agosto de 2019).
- Ley de Derechos y Cultura indígena de Tabasco.
- Ley de Derechos y Cultura Indígena del Estado de Tabasco.
- Moseley, Christopher (ed.). (2010). Atlas de las lenguas del mundo en peligro. París: UNESCO.
- Nivón Bolán, Amalia (2006). "La UAAEI en la Universidad Pedagógica Nacional", en *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, Ciudad de México: ANUIES.
- OIT (1957). *Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribuales*. Disponible en: http://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_convenio_107.pdf

- OIT (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf (consultado 6 de agosto de 2019).
- Ramírez, G. (2011). *La Educación en Derechos Humanos desde los Pueblos Indígenas en el Siglo XXI, entre la Exclusión y la Resistencia*. México. UNAM.
- SCJN. (2012). Derecho a una educación multilingüe. 10ma época.
- SCJN. (2015). Deberes de los centros escolares. 10ma época.
- SEP (2005). *Plan de estudios 1997. Fundamentos y estructura curricular. Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*, Ciudad de México: SEP.
- Torres del Castillo, Rosa María (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*, ponencia presentada en el Simposio "Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos", organizado por la Diputación de Barcelona, Barcelona, 9-11 octubre. Disponible en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/6DerechoEducacion-RosaMaTorres010107.pdf> (consultado 21 de agosto de 2019).

MESA TEMÁTICA

DERECHO A LA EDUCACIÓN

ANÁLISIS DAFO: APRECIACIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Raimundo Castaño Calle*, Mariana Ximena Manzo Aguilar** y Cristina Jenaro Río**

* Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca

** Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca

RESUMEN

A través del actual trabajo se presentan los resultados alcanzados a cerca de la percepción que, sobre la inclusión del alumnado con deficiencia auditiva, han manifestado maestros en ejercicio o futuros maestros en proceso de formación. Mediante el uso y la metodología DAFO se han analizado las debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades y aspectos a mejorar del sistema educativo para favorecer la inclusión de este colectivo de personas con discapacidad auditiva. Se ha trabajado con una muestra de 137 participantes con edades comprendidas entre los 18-50 años. Los elementos fundamentales que hay que potenciar y trabajar para favorecer la inclusión de este colectivo de alumnado son la formación, el apoyo y asesoramiento del profesorado así como la distribución de los recursos humanos, materiales y de aprendizaje dentro de los centros educativos; así lo ponen de manifiesto los resultados obtenidos. No se han encontrado diferencias significativas entre el profesorado con experiencia o sin ella, refiriéndonos a la percepción que tienen sobre los obstáculos o aspectos facilitadores del tema en cuestión. Hay que reseñar la importancia que cobra la formación del profesorado y de la dotación de recursos para promover la inclusión del alumnado con deficiencia auditiva en aulas ordinarias de los centros educativos.

Palabras Clave: análisis DAFO, deficiencia auditiva, inclusión educativa, percepción profesorado

INTRODUCCIÓN

La discapacidad auditiva es un *“trastorno sensorial caracterizado por la pérdida de la capacidad de percepción de las formas acústicas, ya sea por una alteración del órgano de la audición o bien de la vía auditiva”* (Ríos, 2003, p. 261). La OMS define como persona sorda a aquella que *“no es capaz de percibir los sonidos con ayuda de aparatos amplificadores”* (Torres et. al., 1995, p. 21).

La etiología que provoca esta discapacidad es muy variada y puede ser de tipo genético, por ingesta de determinados fármacos, de carácter infeccioso, traumática (anoxia, ruido extremo, traumatismo craneal...) o de otro tipo (Toro y Zarco, 1998; Torres et. al., 1995).

Para Domínguez y González (2017, p. 44), las personas sordas *“son conscientes de su limitación sensorial, pero enfatizan el hecho de que cuentan con una lengua que les es propia y natural y reclaman igualdad de derechos para acceder a la información a través de esta lengua”*.

Una educación de calidad para los estudiantes sordos debe favorecer el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a los compañeros oyentes. Los diferentes profesionales que intervienen con personas sordas deben conocer las distintas concepciones existentes en la actualidad. La formación deberá ir orientada a

la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz, 2003).

Durán y Giné (2011) defienden una formación del profesorado con base en la inclusión educativa poniendo en práctica una serie de ideas basadas en la predisposición y en el aprendizaje. Para conseguir que se alcance la inclusión en el sistema educativo español no es suficiente con tener unas leyes educativas que lo avalen, sino que debe de existir una implicación y coordinación por parte de todos para que esa inclusión sea real y exista una vinculación entre la teoría y la práctica. En el trabajo de Domínguez (2009) se analizan algunos indicadores para los centros que escolarizan estudiantes sordos y que pueden ayudar en la práctica a construir alternativas más inclusivas. Junto a estos requerimientos serían deseables otros cambios que promovieran la inclusión en los centros educativos: establecer redes de colaboración, apoyo y ayuda, formación del profesorado e implicación familiar.

El uso del método DAFO, como indican Díaz y Matamoros (2011), nos permite detectar las fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades, en nuestro caso, manifestadas por el profesorado y relacionadas con el objeto de estudio. La utilidad de la metodología DAFO para extraer datos se ha considerado relevante de cara a estudiar las barreras y oportunidades para la inclusión de estudiantes con deficiencia auditiva en las aulas. Cabe destacar que es importante que de manera conjunta desarrollemos “un Plan de Acción donde las debilidades se corrijan, las amenazas se afronten, las fortalezas se mantengan y las oportunidades se exploten” (Martínez, 2009, p.16).

Objetivo General:

Determinar cuáles son algunas de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del sistema educativo respecto a la inclusión de estudiantes con deficiencia auditiva.

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra estuvo formada por 176 participantes de los cuales el 71% de estos corresponden al sexo masculino y el 29% al sexo femenino, con una edad comprendida entre los 18 y 50 años. Los participantes estudian o han estudiado el Grado de Maestro de Educación Primaria, el Grado de Maestro de Educación Infantil y Grado en otras titulaciones.

Porcentualmente, el mayor número de los participantes corresponde a la Facultad de Educación de Salamanca, seguida de la Facultad de Educación y Turismo de Ávila, la Escuela de Magisterio de Zamora y, por último, otras facultades.

Del total de los encuestados, el 30,1% ha trabajado o trabaja como maestro y el 23,3% de ellos tiene o ha tenido alguna otra experiencia profesional relacionada con el ámbito educativo o similares: orientador, psicólogo o pedagogo.

Instrumento

Se accedió a recoger la información mediante preguntas de carácter abierto, disponibles en una plataforma online. Las preguntas estaban organizadas para poder realizar posteriormente un análisis DAFO. A través del cuestionario online se instaba a los participantes a llevar a cabo una reflexión sobre los siguientes planteamientos: ¿Cuáles cree que son las debilidades o puntos débiles del sistema educativo que pueden reducir la eficacia de la acción educativa en alumnos con deficiencia auditiva?, ¿Cuáles son las barreras o amenazas principales del sistema educativo para que un alumno con deficiencia auditiva transite con éxito a lo largo del sistema educativo ordinario?, ¿Qué ventajas, puntos fuertes o aspectos considera que tiene el sistema educativo para que un alumno con deficiencia auditiva transite con éxito a lo largo del sistema educativo ordinario? y ¿Qué aspectos cree que se debieran mejorar del sistema educativo para que un alumno con deficiencia auditiva transite con éxito a lo largo del sistema educativo ordinario?.

Para realizar la codificación (Tabla 1) nos basamos en el documento de UNICEF Comité Español de Tarabini, Jacovkis y Montes (2017). La aplicación de la encuesta ha sido individual, auto administrada y manipulativa, aplicada de forma informatizada y en línea. La prueba en cuestión no se puede considerar cognitiva, ya que no hay respuestas buenas ni malas; ni correctas, ni incorrectas.

Tabla 1. Simplificación de códigos para realizar el análisis de resultados

	1. Política	2. Centro	3. Aula
1. Desigualdad económica	1.1.1. Inversiones 1.1.2. Acceso sin gratuidad 1.1.3. (Escasa) oferta pública 1.1.4. Mercantilismo 1.1.5. Políticas de distribución del alumnado	1.2.1. Selección adversa 1.2.2. (Des)igualdad de oportunidades	1.3.1. Distribución (desigual) de recursos
2. Desigualdad cultural	2.1.1. Concepto de diversidad 2.1.2. Leyes educativas para la A.D. 2.1.3. (Falta de) multidimensionalidad éxito / fracaso 2.1.4. (In)adecuación a las N.E. 2.1.5. Organización del sistema 2.1.6. Cantidad de itinerarios (escasa)	2.2.2. P.A.D. de los centros 2.2.3. Diseños del centro 2.2.5. Agrupación homogénea 2.2.6. Tipos de evaluación 2.2.7. (In)adaptación a las situaciones	2.3.1. Devaluación de contenidos y credenciales 2.3.2. (Falta de) identificación de las NEE 2.3.3. (Falta de) adaptación del aprendizaje 2.3.4. (Falta de) identificación de NE de tipo social/emocional 2.3.5. (Falta de) relación contenidos-experiencias 2.3.6. Organización curricular
3. Desigualdad política	3.1.1. (Falta de) acceso político para agentes educativos 3.1.2. Marco regulador centralizador 3.1.3. Políticas centro-entorno	3.2.1. (No) relación centro-entorno 3.2.2. (Falta de) participación de la comunidad educativa 3.2.4. (Ausencia de) cultura participativa	3.3.1. Segmentación y jerarquía en las aulas
4. Desigualdad afectiva	4.1.1. Formación profesorado 4.1.2. (Falta de) reconocimiento del rol de las emociones 4.1.3. (Falta de) acompañamiento	4.2.2. Agrupación sesgada 4.2.3. Separación por conductas 4.2.5. Fomento del (no) abandono	4.3.1. (Falta de) asesoramiento y apoyo 4.3.4. Alumno único responsable de su aprendizaje 4.3.5. Estigmatización social 4.3.7. Expectativas educativas 4.3.9. Relación alumno-profesor

Fuente: Elaboración a partir de Tarabini, Jacovkis y Montes (2017)

Procedimiento

La entrevista se aplicó a lo largo de los primeros meses del año 2018, a través de un cuestionario creado en una plataforma externa. Se garantizó a los participantes a largo del proceso el total anonimato y la confidencialidad de la información recogida.

Diseño y análisis

El estudio realizado es de tipo descriptivo, exploratorio y correlacional. Se recogen datos cuantitativos y cualitativos, empleando un sistema de códigos para la clasificación de estos últimos, tal y como se ha explicado en el apartado previo.

RESULTADOS

A continuación se exponen algunos de los resultados analizados y clasificados cualitativamente a través de la codificación ya explicada, centrándonos en los aspectos que se han considerado de mayor relevancia. Del mismo modo, pero analizando los datos cuantitativamente también se hará referencia a las frecuencias obtenidas según las respuestas dadas por los participantes en base a las preguntas abiertas planteadas. Todo ello representado en las tablas correspondientes.

Debilidades del sistema educativo

En la Tabla 2 se puede observar cómo la principal debilidad del sistema educativo viene determinada por una desigualdad de tipo afectivo, es decir, una falta de acompañamiento, apoyo y formación del profesorado para atender de forma adecuada al alumnado con deficiencia auditiva. (Ejemplo: *“Falta de especialización por parte de los docentes”*, maestra, 27 años y cinco años de experiencia en la docencia).

Posteriormente figura la desigual distribución de recursos humanos, temporales o de aprendizaje dentro de un mismo centro educativo; esto viene determinado por una desigualdad económica. (Ejemplo: *“La falta de material y personal para que el niño pueda evolucionar”*, maestro, 39 años y trece años de experiencia en la docencia)

Resaltar, igualmente, la falta de adaptación a las situaciones personales del alumnado (Ejemplo: *“La escuela actualmente no está bien adaptada para esta discapacidad”*, mujer, estudiante de magisterio, 18 años y sin experiencia en la docencia) y a la existencia de modelos pedagógicos y de tipo curricular estrictamente segmentados y jerarquizados (Ejemplo: *“Prácticamente cualquier clase que se imparta se lleva a cabo a través del habla, lo que limita considerablemente a los alumnos con problemas auditivos”*, hombre, estudiante de magisterio, 26 años y sin experiencia en la docencia).

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de indicadores de debilidades del sistema educativo

Debilidades_SE	Frecuencia	Porcentaje
Desig. económica		
111=Inversiones	11	8,03
114=Mercantilismo	2	1,46
115=Políticas de distribución del alumnado	2	1,46
131=Distribución (desigual) de recursos	54	39,42
Desig. cultural		
211=Concepto de diversidad	1	0,73
213=(Falta de) multidimensionalidad éxito/fracaso	2	1,46
214=(In)adecuación a las NE	4	2,92
215=Organización del sistema	1	0,73
222= PAD de los centros	2	1,46
223=Diseños del centro	3	2,19
225= Agrupación homogénea	2	1,46
226= Tipos de evaluación	1	0,73
227=(In)adaptación a las situaciones	23	16,79
231= Devaluación de contenidos y credenciales	1	0,73
232= (Falta de) identificación de las NE	3	2,19
233=(Falta de)adaptación del aprendizaje	13	9,49
235=(Falta de) relación contenidos-experiencias	3	2,19
236=Organización curricular	3	2,19
Desig. política		
311=(Falta de) acceso político para agentes educativos	2	1,46
312=Marco regulador centralizador	1	0,73
313= Políticas centro-entorno	1	0,73
331=Segmentación y jerarquía en las aulas	18	13,14
Desig. afectiva		
411=Formación profesorado	65	47,45
412=(Falta de) reconocimiento del rol de las emociones	3	2,19
422= Agrupación sesgada	1	0,73
423=Separación por conductas	1	0,73
434=Alumno único responsable de su aprendizaje	1	0,73
439=Relación alumno-profesor	1	0,73

Barreras o amenazas del sistema educativo

Tal y como figura en la Tabla 3, la falta de apoyo, asesoramiento y formación del profesorado y la desigual distribución de los recursos en los centros educativos serían las principales barreras o amenazas que han aparecido en el estudio. No obstante, es preciso señalar que aunque no de manera significativa, las barreras en este caso son en mayor medida causadas por desigualdades económicas existentes en el sistema educativo. (Ejemplo: *“Sobre todo infraestructuras (en las aulas) y educación (falta de formación del profesorado). Me parece muy útil y a día de hoy necesario, que todos los maestros y futuros maestros sepamos, al menos, un básico de lengua de signos. Y que se incluya en nuestra formación universitaria, a través de la misma carrera o cursos complementarios subvencionados”*, mujer, estudiante de magisterio, 26 años y con seis años de experiencias profesionales en el ámbito educativo.)

A continuación, otras de las amenazas que aparecen son la falta de inversión en educación pública (Ejemplo: *“La escasez de recursos económicos destinados a este tipo de alumnado”*, mujer, estudiante de magisterio, 22 años y con un año de experiencia profesional en el ámbito educativo) y la escasa adaptación a la complejidad de las situaciones personales del alumnado (Ejemplo: *“Falta de adaptaciones a sus características”*, mujer, estudiante de magisterio, 21 años y con un año de experiencia profesional en el ámbito educativo).

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de indicadores de amenazas del sistema educativo

Amenazas_SE	Frecuencia	Porcentaje
Desig. económica		
111=Inversiones	26	18,98
112=Acceso sin gratuidad	1	0,73
113=(Escasa) oferta pública	1	0,73
114=Mercantilismo	1	0,73
115=Políticas de distribución del alumnado	1	0,73
121=Selección adversa	1	0,73
122= (Des)igualdad de oportunidades	1	0,73
131=Distribución (desigual) de recursos	59	43,07
Desig. cultural		
211=Concepto de diversidad	2	1,46
213=(Falta de) multidimensionalidad éxito/fracaso	5	3,65
214=(In)adecuación a las NE	3	2,19
215=Organización del sistema	4	2,92
216= Cantidad de itinerarios (escasa)	2	1,46
226= Tipos de evaluación	4	2,92
227=(In)adaptación a las situaciones	20	14,6
233=(Falta de) adaptación del aprendizaje	15	10,95
234=(Falta de) identificación de NE de tipo social/emocional	2	1,46
236=Organización curricular	5	3,65
Desig. política		
312=Marco regulador centralizador	1	0,73
313= Políticas centro-entorno	1	0,73
321=(No) relación centro-entorno	3	2,19
322=(Falta de) participación de la comunidad educativa	4	2,92
324=(Ausencia de) cultura participativa	3	2,19
331= Segmentación y jerarquía en las aulas	14	10,22
Desig. afectiva		
411=Formación profesorado	58	42,34
412=(Falta de) reconocimiento del rol de las emociones	1	0,73
413=(Falta de) acompañamiento	1	0,73
422=Agrupación sesgada	5	3,65
423=Separación por conductas	3	2,19
431=(Falta de) asesoramiento y apoyo	3	2,19
435=Estigmatización social	1	0,73
437=Expectativas educativas	3	2,19
439= Relación alumno-profesor	1	0,73

Ventajas o puntos fuertes del sistema educativo

En relación a las ventajas o puntos fuertes que tiene el sistema educativo para caminar hacia la inclusión del alumnado con deficiencia auditiva (Tabla 4) es preciso señalar de forma significativa la potencialidad del apoyo, asesoramiento y formación del profesorado (Ejemplo: “*Profesorado cualificado en Audición y Lenguaje. La*

posibilidad de que acudan a clase personas que sepan lengua de signos para ir traduciendo al niño lo que la profesora dice y poder enterarse”, mujer, estudiante de magisterio, 18 años y sin experiencia en la docencia).

Además de los anteriores puntos fuertes referidos al sistema educativo, se precisa señalar igualmente la distribución de los recursos en las aulas (Ejemplo: “*Que cada vez cuenta con más recursos para poder combatir este tipo de situaciones, o al menos de poder hacerle más llevadero el aprendizaje*”, hombre, estudiante de magisterio, 20 años y sin experiencia en la docencia) y la existencia de modelos que permiten compatibilizar y adecuar los aprendizajes con las necesidades individuales del alumnado (Ejemplo: “*El sistema educativo se preocupa porque estos alumnos tengan una educación igual de completa que el resto de los alumnos*”, mujer, estudiante de magisterio, 21 años y sin experiencia en la docencia).

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de indicadores de ventajas o puntos fuertes del sistema educativo

Ventajas_SE	Frecuencia	Porcentaje
Desig. económica		
111=Inversiones	13	9,49
114=Mercantilismo	3	2,19
115=Políticas de distribución del alumnado	3	2,19
122= Igualdad de oportunidades	1	0,73
131=Distribución de recursos	15	10,95
Desig. cultural		
212=Leyes educativas para la A.D	1	0,73
213=Multidimensionalidad éxito/fracaso	5	3,65
214=Adecuación a las NE	14	10,22
227=Adaptación a las situaciones	5	3,65
233= Adaptación del aprendizaje	11	8,03
234=Identificación de NE de tipo social/emocional	7	5,11
235=Relación contenidos-experiencias	2	1,46
236=Organización curricular	4	2,92
Desig. política		
311= Acceso político para agentes educativos	1	0,73
313= Políticas centro-entorno	1	0,73
322= Participación de la comunidad educativa	2	1,46
331= Segmentación y jerarquía en las aulas	8	5,84
Desig. afectiva		
411=Formación profesorado	68	49,64
412=Reconocimiento del rol de las emociones	3	2,19
413=Acompañamiento	2	1,46
422=Agrupación sesgada	3	2,19
423=Separación por conductas	4	2,92
431= Asesoramiento y apoyo	1	0,73
439= Relación alumno-profesor	1	0,73

Oportunidades o aspectos que se debieran mejorar en el sistema educativo

En relación a las oportunidades o aspectos que se debieran de mejorar en el sistema educativo para atender de una manera más adecuada al alumnado con deficiencia auditiva (Tabla 5), destaca de forma significativa la formación, el apoyo y el asesoramiento al profesorado (Ejemplo: “*La formación del personal docente*”, mujer,

estudiante de magisterio, 23 años y con un año de experiencia en el ámbito educativo). Esta es una línea de acción que habría que tener presente de acuerdo a los resultados de nuestro trabajo.

Junto a los datos anteriores se ha destacado, además, la necesidad de mejorar la distribución de los recursos humanos, temporales y de aprendizaje en las aulas, e invertir más en educación pública (Ejemplo: “Apoyar más económicamente a las familias con estos alumnos, que se les apoye durante toda la etapa escolar para que así tengan confianza y seguridad en sus hijos. Que se den los medios necesarios a estos alumnos y que haya más número de profesionales en cada Comunidad Autónoma”, mujer, estudiante de magisterio, 18 años y sin experiencia profesional en la docencia).

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de indicadores de oportunidades o aspectos a mejorar del sistema educativo

Oportunidades_SE	Frecuencia	Porcentaje
Desig. económica		
111=Inversiones	38	27,74
114=Mercantilismo	5	3,65
115=Políticas de distribución del alumnado	1	0,73
131=Distribución de recursos	42	30,66
Desig. cultural		
214=Adecuación a las NE	2	1,46
215=Organización del sistema	1	0,73
216=Cantidad de itinerarios	2	1,46
223=Diseños del centro	3	2,19
226= Tipos de evaluación	2	1,46
227=Adaptación a las situaciones	8	5,84
231= Devaluación de contenidos y credenciales	1	0,73
232= Identificación de las NE	2	1,46
233=Adaptación del aprendizaje	7	5,11
234=Identificación de NE de tipo social/emocional	6	4,38
235=Relación contenidos-experiencias	2	1,46
236=Organización curricular	6	4,38
Desig. política		
311=Acceso político para agentes educativos	3	2,19
312=Marco regulador centralizador	1	0,73
321=Relación centro-entorno	2	1,46
322=Participación de la comunidad educativa	5	3,65
324=Cultura participativa	4	2,92
331= Segmentación y jerarquía en las aulas	10	7,30
Desig. afectiva		
411=Formación profesorado	94	68,61
412=Reconocimiento del rol de las emociones	5	3,65
425=Fomento del (no) abandono	2	1,46
431=Asesoramiento y apoyo	1	0,73
437=Expectativas educativas	2	1,46
439= Relación alumno-profesor	2	1,46

CONCLUSIONES

Una vez han sido cotejadas y analizadas las respuestas facilitadas por los participantes, el estudio nos revela que la matriz DAFO es una herramienta útil y adecuada para determinar cuál es la satisfacción manifestada por los maestros y futuros maestros sobre el sistema educativo y la inclusión del alumnado con deficiencia auditiva, en términos de frecuencias de respuestas dadas en base a una clasificación determinada. Tras la observación y el análisis de los resultados obtenidos se pone de manifiesto, aunque siempre con prudencia y de forma cautelosa, que las principales acciones para tratar de mejorar la inclusión del alumnado con deficiencia auditiva deben ir dirigidas a la mejora de la formación, apoyo y asesoramiento del profesorado y a la distribución de los recursos humanos, materiales y de aprendizaje dentro de los centros educativos.

Otros trabajos e investigaciones previas relacionadas con el tema, Mesa (2013), apuntan conclusiones similares a las ofrecidas en nuestro estudio. Dicho autor estableció como objetivo conocer la visión que tiene la Comunidad Educativa de Gran Canaria sobre la inclusión de los alumnos que presentan deficiencia auditiva. Del mismo se desprende que los profesores consideran que no tienen la información suficiente para tratar con este colectivo, por lo que la solución la encuentran en la formación permanente. Los docentes participantes como muestra en la investigación mencionada indican que es esencial modificar las metodologías, herramientas de evaluación y estrategias educativas para adaptarse a las características del alumnado con deficiencia auditiva.

Para concluir, al margen de la presencia o no de la experiencia profesional de los participantes, se pone de manifiesto la capacidad que tienen de detectar tanto las debilidades y amenazas, como las oportunidades y fortalezas sobre las preguntas formuladas, y los registros obtenidos son coincidentes en una buena parte de los casos.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Díaz, A. P. y Matamoros, I. (2011). El análisis DAFO y los objetivos estratégicos. *Revista Académica Contribuciones a la Economía* (marzo, 2011). En línea: <http://www.eumed.net/ce/2011a/domh.htm>
- Dominguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de los alumnos sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(1), 45-51.
- Domínguez, A.B. y González, V. (2017). Personas con discapacidad auditiva. En B. Gutiérrez y A. Brioso (Coord.), *Desarrollos Diferentes*, pp. 43-55. Madrid: Sanz y Torres
- Durán, D., y Giné, G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5 (2), 153-170.
- Martínez, M.P. (2009). El análisis DAFO en el Técnico Superior de Animación Sociocultural (TASOC): una aproximación. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 10, 1-19.
- Mesa, J. L. (2013). La percepción sobre la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en la Educación Secundaria, Educación Superior y enseñanzas de régimen especial en Gran Canaria. *Tesis Doctoral*.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Tarabini, A, Jacovkis, J. y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España. Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Toro, S. y Zarco, J.A. (1998). *Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Torres, S., Rodríguez, J.M., Santana, R. y González, A. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.

VIDA ESCOLAR DE ALUMNO CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Andrea Mena Álvarez*, Julissa Itzayana Díaz De La Cruz** y
Marco Antonio Ovando Díaz*

*PTC de la Facultad de Humanidades C. VI, Universidad Autónoma de Chiapas

**Lic. por la Facultad de Humanidades C. VI, Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

La educación a grupos vulnerables es un tema que concierne a todos, desde docentes, padres de familia, y de manera específica a las instituciones, ya que, al estar conscientes e investigar sobre el tema, se toman en cuenta medidas pertinentes para llevarse a cabo y permitir que los niños y niñas que conforman este grupo, no queden excluidos de las actividades y eventos que se realicen. El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada dentro de la Facultad de Humanidades Campus VI, de la Universidad Autónoma de Chiapas, referente a un joven con discapacidad visual (ceguera total), quien cursa la licenciatura en comunicación. El método utilizado para la realización de la investigación fue el de historia de vida, el cual ayudó a compilar datos esenciales sobre el joven, asimismo, se expuso el panorama sobre la problemática, la cual se centró en la falta de atención a las necesidades del alumno dentro del aula. Los resultados obtenidos dieron datos interesantes, entre ellos el de ser conscientes que la institución necesita adaptarse y ser inclusiva en su realidad y no solo en su discurso e imaginario, así como brindar capacitación pertinente y contratar personal especializado en educación especial, para evitar rezago educativo y exclusión.

Palabras Clave: Historia de vida, Discapacidad visual, Inclusión educativa.

INTRODUCCIÓN

La discapacidad sensorial hace referencia a todas aquellas deficiencias en el área visual o auditiva, las personas que la presentan han llegado a desarrollar los demás sentidos, suplantando el sentido perdido, permitiéndole así adaptarse y comprender el mundo a través de ellos. Las causas y características de la discapacidad visual varían de acuerdo a cada persona. La discapacidad visual es una condición que hace difícil el poder comprender y conocer el contexto en donde el alumno está inmerso, no existe un conocimiento de formas, objetos, colores y ubicaciones, el conocimiento del mismo se da a través de la interacción y la exploración por parte del alumno, por ello las formas de relacionarse y en la manera que se da el aprendizaje en comparación de los demás compañeros de clases es a un ritmo diferente.

La discapacidad es la condición de vida de una persona, adquirida durante su gestación, nacimiento o infancia, que se manifiesta por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, motriz, sensorial (vista y oído) y en la conducta adaptativa, es decir, en la forma en que se relaciona en el hogar, la escuela y la comunidad, respetando las formas de convivencia de cada ámbito (Sáenz, 2010, p.9).

Esta investigación fue realizada a través del acercamiento de historia de vida de Gabriel Nucamendi Ruiz, alumno con discapacidad visual, específicamente con ceguera total- término acuñado por María Elisa Arias (2010)- quien

se encuentra estudiando actualmente la Licenciatura en comunicación dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas del turno matutino.

A través de las observaciones se logró identificar que la problemática radica en la falta de conocimiento sobre las necesidades educativas especiales, ya que al no tener una capacitación u orientación del cómo trabajar con un alumno con discapacidad visual, provoca que no exista una inclusión dentro de ciertas actividades que se realizan en el aula y en la institución; ejemplo claro de ello fue cuando se observó que el alumno, al no poder trabajar con las máquinas en el aula de cómputo, se dormía, debido a que las computadoras de la institución no cuentan con el programa de lector de pantalla para usuarios ciegos y con problemas de visión, lo cual genera que el alumno no cumpla con el objetivo de aprender.

Lo anterior hace percibir que la institución no está lo suficientemente preparada para trabajar con personas con discapacidad visual, es necesaria una estructura adaptada a las necesidades del alumno, algunos maestros requieren capacitación, sin embargo, se ha estado trabajando para la mejora en algunos de estos puntos, puesto que varios maestros ya trabajan a través de una adecuación al currículum y a sus prácticas educativas, de tal manera que se llegue a generar una inclusión dentro del salón de clases, asimismo, es importante mencionar que desde la dirección se está trabajando en una nueva perspectiva de *Facultad incluyente*, al proporcionar la instalación de rampas y barandales en diferentes puntos de la institución, así como, en la adaptación del mobiliario dentro del salón de clases.

La finalidad que se persigue es narrar la historia de cómo el joven con discapacidad visual ha transitado en procesos educativos y poder analizar las dificultades tanto en el ámbito personal como educativo.

Antes de comenzar con las especificaciones sobre la investigación, se deben tomar en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué conocimiento e información se obtendrá? Se considera que la investigación conlleva una importancia institucional debido a que permite a los docentes y alumnos, comprender el proceso de adaptación y adecuación de un alumno con discapacidad visual dentro del salón de clases, sobre todo, las adecuaciones que se deben ver dentro del currículum para poder trabajar en un contexto inclusivo con un acompañamiento profesional, para desarrollar al máximo las habilidades, destrezas y la motivación para la realización de metas y objetivos del alumno.
- ¿Cómo se espera que cambie la realidad? la investigación se trabajó bajo entrevistas, en donde se logró rescatar que el alumno decidió estudiar dentro de una institución pública la licenciatura en comunicación, debido a que es la ruta para llegar a la realización de su meta personal, la cual es llegar a ser locutor de radio, sueño que actualmente lleva a cabo en la estación de radio *La nueva FM*, dentro del programa conocido como “La voz eminente”, donde entrevista a invitados que cuentan con algún talento.
- ¿cómo se utilizarán los resultados y quienes serán los beneficiados? los resultados de esta investigación servirán para dar a conocer a los estudiantes y docentes el tema de discapacidad visual a través de un acercamiento de historia de vida, el cual ayudará a la reflexión de los mismos, así también, para fomentar el deseo de considerar el tema como fuente de motivación para sus metas personales.

Objetivo General:

Narrar la historia de vida escolar de alumno con discapacidad visual en el nivel Universitario

METODOLOGÍA

Dentro del enfoque cualitativo existen diferentes métodos de estudios para poder realizar una investigación, ésta se trabajó desde el ámbito de las ciencias sociales, a través de la técnica de investigación de historia de vida, para conocer de manera más personal las vicisitudes así como los logros de un alumno con discapacidad visual, se busca investigar y describir todos los sucesos, acontecimientos, motivaciones y relatos del alumno que actualmente se encuentra estudiando una licenciatura en comunicación.

Ruiz (2012), establece que el sentido de la historia de vida, como investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente (Citado en Chárriez y Mayra, p.50).

Este método es ad hoc para relatar la vida del sujeto desde lo más particular de su personalidad como actividades diarias, recuerdos, anécdotas, información que contribuya a nuestra investigación como lo es el narrar desde su infancia hasta su madurez ya sea por medio de narraciones, preguntas, fotografías familiares y personales; Santamarina (1993) establece que “las historias de vida están formadas por relatos que se producen con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo histórico concreto” (citado en Mena, Elizondo *et al.*, 2015, p.16).

Esta investigación se enfocó en narrar historias o sucesos que fueron y son muy significativas para la persona, mismas que contribuyeron a la investigación, porque a través de ellas se interpretó la visión de cómo el sujeto se relaciona con el contexto que lo rodea, para ello se necesitó de la intervención del sujeto investigado y las personas cercanas, quienes de alguna u otra manera aportaron al enriquecimiento de información para el relato de la historia de vida del alumno. Berríos (2000) menciona que las historias de vida “Se refieren a la investigación que produce datos descriptivos e interpretativos mediante la cual las personas hablan o escriben con sus propias palabras el comportamiento observado” (Citado en Chárriez, Cordero y Mayra, 2012, p.50).

A continuación, se enlistarán las etapas relevantes sobre la compilación de información a través de la historia de vida de Gabriel Nucamendi Ruiz:

- Etapa 1: datos personales, tales como fecha de nacimiento y lugar del mismo, así también el panorama familiar.
- Etapa 2: datos sobre su infancia y recuerdos de éste.
- Etapa 3: datos sobre su entorno social-económico y cómo se relaciona en él.
- Etapa 4: datos sobre su trayectoria académica.

Para ampliar más sobre la investigación, se indicarán cuáles fueron los métodos e instrumentos utilizados.

Técnicas.

- Entrevista:
 - Estructurada
 - Semiestructurada
 - Entrevista en profundidad
- Observación:
 - Observación no participante

Instrumentos.

- Diario de campo
- Fuentes de recolección de datos

RESULTADOS

Como resultado de la información compilada a través de la historia de vida de Gabriel, se pudo comprender que, pese a las contingencias, con el apoyo de diferentes instituciones educativas, los docentes comprometidos, y las suficientes ganas por lograr y cumplir sus sueños Gabriel, no toma a la discapacidad como excusa. Uno de los momentos más entrañables fue cuando Gabriel relató su ingreso a la Universidad:

El joven relata que el ingreso a la Facultad fue excelente debido a que la Universidad le abrió las puertas y fue la única escuela que lo trató bien y que lo ha apoyado en lo que necesita, que incluso, en sus propias palabras, dijo, - siento que le he dado más de lo que he pedido, en mi evaluación se capacitó a una persona que estuviese preparada para aplicarme en voz alta las 102 preguntas del examen, respetando los tiempos debidos y dentro de un salón con clima, el resultado fue favorecedor porque quedé directamente en primer semestre. Antes de entrar a las respectivas preguntas, Gabriel hace un énfasis que todo lo antes contado marcaron parte importante para forjar la persona que es ahora, y está contento de encontrarse estudiando una licenciatura, mencionando que desde los cinco años de edad su único sueño era el estudiar comunicación. "Mis papas decían que yo no estudiara eso, que buscara otro trabajo u otra carrera entonces me decidí a estudiar psicología, pero un día me encontré con un maestro en caña hueca y me dijo ¿Qué quieres estudiar? A lo que contesté psicología, pero como que no me vio muy convencido porque me hizo preguntas y sí supe contestarlas, pero luego me dijo ¿Te sabes las neuronas y sus partes? Y ya no supe nada. Entonces me dice ¿y alguna otra cosa que quieras estudiar? A lo que respondí, comunicación me dijo ¿Por qué? no pues, porque desde los cinco años quiero, me gusta leer, investigar, me comunico muy bien y me gustaría ser locutor de radio y me dice, entonces estudia eso, eso es lo que quieres ¿Por qué no estudias comunicación? Y le dije que mis papás me habían dicho que en esa carrera no había trabajo, el cambió su tono de voz y me contestó: ¡Ja! Trabajo donde quiera hay, el mejor siempre va a tener trabajo en lo que se dedique-. (parte de las entrevistas realizadas para la investigación).

Sin embargo, a esta nueva faceta de su vida, se incorporaron nuevos retos, uno de los más grandes tanto para él como para los docentes ha sido la forma de enseñanza, ya que han surgido problemas como la falta de comprensión sobre los temas:

¿Los maestros implementan una adaptación dentro del aula para tu aprendizaje? Si, adaptan en lo que pueden los materiales para mí, en el semestre pasado estuve llevando la materia de fotografía, lo elegí con un maestro de la

mañana el maestro no sabía cómo enseñarme, entonces me apoyo mi amigo Miguel en las prácticas, pero no le agarramos, entonces se le hablo al maestro Jorge Champo de la tarde, el sí adapto una técnica para enseñarme que fue con la ayuda del oído, “por ejemplo, si quiero tomarle foto a algo lo pongo cerca de mi oído enfoco la cámara y tomo la foto, si quiero tomarle una foto a una persona, toco su rostro y luego la tomo. Ahorita en este semestre llevo otra materia llamada apreciación cinematográfica que es una materia complicada están buscando una estrategia para enseñarme, primero fue a través de películas, pero, nos dimos cuenta que no funcionó porque finalmente yo no aprendía, no le entendía, mis papás me ayudaban y me explicaban y pues no, no existía una comprensión por que era una visión de ellos y no la mía (parte de las entrevistas realizadas para la investigación).

Así como el problema sobre la adaptación de las clases para Gabriel, existen otros que no permiten que desempeñe sus aptitudes, asimismo, se aprecia la nula experiencia de los docentes al tratar con una persona con discapacidad. No obstante, hacen su mejor esfuerzo para ayudarlo.

Dentro de esta investigación, se pudo observar que en la Universidad Autónoma de Chiapas existe una falta de conocimiento a la atención de las necesidades educativas especiales, no existe una capacitación dirigida a los docentes y atención a los equipos que esta ofrece, esto de acuerdo a las observaciones realizadas. El hecho de no contar con estos servicios básicos provoca que exista, de alguna manera, la exclusión en las prácticas educativas dentro del aula.

Se identificó también que el modelo educativo de la UNACH (2010) no se encuentra en algún apartado alguna forma establecida de trabajo para la inclusión de alumnos con discapacidades. La infraestructura de la institución no está adaptada para necesidades del alumno, sin embargo, la actual administración ha implementado rampas y barandales para la comunidad estudiantil e incluir de alguna manera a los alumnos inscritos con diferentes discapacidades.

La inclusión es de suma importancia porque permite que, dentro del proceso educativo el alumno trabaje los mismos contenidos que sus demás compañeros, sin ser excluidos. Por ende, se necesita que exista colaboración y compromiso por parte de todos los docentes y padres de familia para fomentar y ayudar al alumno a desarrollar habilidades y potencialidades a través de una inclusión al margen de respeto y equidad, mismas que permitirán que el alumno pueda relacionarse con sus compañeros. El que exista inclusión y se permita la interacción, ayuda a que el alumno in situ forme su propio autoconcepto y la personalidad con la que ellos se sientan identificados.

También sala par se obtuvieron resultados académicos importantes como lograr a la par la formación de capital humano con la alumna Julissa Itzayana Díaz De La Cruz en su tesis de licenciatura en pedagogía, participación en congreso internacional en Medellin, Colombia, y se hizo también el registro como proyecto de investigación en la Dirección general de investigación y posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas.

CONCLUSIONES

El objetivo general del trabajo fue narrar a través de un acercamiento de historia de vida, el proceso educativo de un alumno con discapacidad visual quien actualmente se encuentra inscrito dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas siendo esta una institución pública.

La investigación surgió a partir de comentarios de algunos docentes sobre el ingreso de un alumno con discapacidad visual a la facultad; dentro de los comentarios se denotaba un ambiente de preocupación sobre el cómo iban a trabajar y adaptar el contenido de sus materias para no perjudicar al joven.

Lo anterior fue el detonador para dar paso a la investigación. El acercamiento al joven trajo consigo inmensos descubrimientos, en primera instancia, al conocerle, se identificó que Gabriel era una persona con una energía positiva; quien no dudó en hacer las entrevistas y platicar sobre su vida, los obstáculos y limitaciones en escuelas anteriores, así también se lograron identificar los aspectos negativos como la exclusión y *bullying* durante su trayectoria educativa, asimismo, los aspectos positivos, como las oportunidades que ha tenido, apoyo familiar y social que se le ha presentado.

Con este trabajo, también se buscó, principalmente, poder brindarles a los estudiantes y personal docente, un nuevo panorama en la investigación sobre educación especial, ya que permite reflexionar sobre los métodos que se utilizan en las aulas y si éstas son adecuadas para el alumno con discapacidad, en este caso, la visual. Asimismo, dar a conocer que la institución necesita adaptarse a cualquier tipo de discapacidad, así como brindar capacitación y contratar personal especializado en educación a personas con discapacidades que impidan su desempeño, ya que, así como Gabriel, existen más jóvenes que desean cumplir sus metas y muchas veces no pueden porque no existe alguien para guiarlos y así lograr sus propósitos.

La experiencia obtenida dentro de este proyecto de investigación, fue favorecedora, se pudo comprender y conocer una problemática nueva que es de suma importancia, tanto para Gabriel, como para las futuras generaciones; también, se encontró con que la tarea del pedagogo no debe ser únicamente enseñar, si no que debe estar en constante aprendizaje, así también que debe adaptar y comprender las nuevas formas de educación, así como capacitarse para que el día de mañana, un alumno como Gabriel, aprenda algo nuevo.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Andrade, P., (2010). Desafíos de la diferencia en la escuela. Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria. Recuperado de: <http://www2.escuelascaticas.es/publicaciones/GRATUITAS/DESAFIOSDELADIFERENCIAENLAESCUELA.pdf>
- Arias, María, Elisa (2010). *Relaciones interpersonales en el contexto educativo regular*. (Tesis para título de Especialista en Educación Inclusiva). Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Bañuelos, C., (2016). Discapacidad visual habilidades previas para el aprendizaje matemático. CERENE. Recuperado el 10/03/19 en <http://mexilab.com/articulos/discapacidad-visual-habilidades-previas-para-el-aprendizaje-matematico-2/>
- Carlos, G., (S.F) Los enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación científica. Mérida, México.
- Chárriez, Cordero y Mayra. (2012) Historias de vida: Una metodología de investigación. *Revista Griot*, 5, (1), 50.
- Hernández, R. & Fernández, C., (2006) Metodología de la investigación. 4ª. edición, México, D.F. McGraw-Hill Interamericana.
- Mena, A., Elizondo, p., Barrientos, N., Gutiérrez., Cruz E., Ovando, A., Montesinos & Acuña L. (2015). *Historias de vida una breve mirada al pasado*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Historia Herencia Mexicana Editorial.
- Saéz, Arturo (2010). Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Intelectual/2discapacidad_intelectual.pdf
- UNACH (2010). Modelo Educativo de la UNACH. México: Universidad Autónoma de Chiapas.

INICIO DE LA SEXUALIDAD EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL COMO DERECHO FUNDAMENTAL.

**Ileana del Carmen Carrillo González, Veronica Concepción Castellanos León
y Rosa Elba Chacón Escobar**

Docentes de la Facultad de Humanidades, UNACH.

RESUMEN

Las consecuencias que surgen a raíz de que los adolescentes de nivel secundaria inician su vida sexual a temprana edad y cómo esto se ve reflejado en el ámbito escolar, por tomar malas decisiones a falta de una buena educación sexual arrastra a estos a múltiples problemas, como el embarazo no deseado, las enfermedades de transmisión sexual, así como la falta de apoyo de la familia que al no tener una solvencia económica estable los obligan a trabajar, abandonando sus estudios, motivos suficientes que obligan a realizar la investigación de manera puntual, teniendo como objetivo general analizar si los estudiantes de secundaria comprenden los riesgos y consecuencias de iniciar una vida sexual activa en la etapa adolescente y determinar si existe una influencia en la deserción escolar, pretendiendo en un futuro establecer los contenidos de una educación sexual integral (ESI), que empodere y capacite a los adolescentes para tomar decisiones que determinen la salud y la plenitud de su sexualidad en el contexto de su desarrollo y del ejercicio de sus derechos fundamentales y en este caso, para elevar las posibilidades de permanencia en la escuela.

Dicha investigación se trabajó con adolescentes de una escuela secundaria con la finalidad de comprender el punto de vista de estos sobre la sexualidad, que importancia le dan y cómo la ejercen, así como comprender hasta dónde repercute el inicio de una vida sexual activa sin una ESI con el único fin de que exista una educación integral, sana y responsable para una buena toma de decisiones.

Palabras Clave: Educación Sexual, Adolescencia, Sexualidad y Género

INTRODUCCIÓN

La falta de educación sexual en edad temprana está ligada a: relaciones sexuales sin consentimiento pleno de alguna de las partes, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual (ETS) e incluso la muerte; por lo que la educación sexual debe iniciar en el hogar, con pláticas sencillas, directas y comprensibles acordes a la edad de los hijos, sin cambiar el nombre a los órganos reproductivos masculinos y femeninos. (Medina Hernández, citado por Informador MX, 2014)

Y esa educación debe tener continuidad en la escuela, si es posible desde el Preescolar, pues de otro modo la instrucción sexual comenzará, si es que existiera algún día, de forma tardía y las consecuencias a veces son irreversibles. pero el problema de esta falta de educación sexual es que sigue siendo tabú y para muchos padres de familia no es tema de conversación con los hijos, se abordan con temores y a medias o simplemente obvian las pláticas, puesto que asumen que el tema es responsabilidad de la escuela o conciben que sus hijos todavía

'no tienen la edad para conocerlo'. Pero las consecuencias vienen cuando los padres se dan cuenta que sus hijos ya tienen una vida sexual activa, ya embarazaron a su pareja o tienen una enfermedad de transmisión sexual y la mayoría de las veces destruyen su proyecto de vida.

En ese sentido, la educación sexual es parte fundamental de la formación de un individuo. Alfaro (2000) menciona que: "la educación sexual es el proceso educativo vinculado estrechamente a la formación integral de los niños y los jóvenes que les aporta elementos de esclarecimiento y reflexión para favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia la sexualidad." (p.45)

La ESI es el proceso cuyo objetivo básico, es posibilitar que cada persona viva su sexualidad de forma positiva, esto es, de forma feliz y responsable y educar la sexualidad no debería ser en esencia diferente o más complicado que educar en otras cuestiones más o menos cotidianas. La educación sexual es un aspecto en concreto de la educación integral de la persona, para que puedan reconocerse, identificarse y aceptarse como seres sexuales y sexuados, sin temores, angustias o sentimientos de culpa, para que favorezcan las relaciones interpersonales y la capacidad de amar, destacando el valor del componente afectivo para el ser humano y para proporcionar la vida en pareja y la armonía familiar.

Como se menciona anteriormente las consecuencias de que un adolescente inicie su vida sexual impactan grandemente, y en este sentido, y desde el punto de vista de la escuela, nos interesa entender el tema, puesto que en la escuela se manifiesta un fenómeno no menos importante que es la deserción escolar y éste como problema educativo, limita el desarrollo humano, social y económico de la persona y del país. Tinto (1992) considera la deserción como el abandono de la educación. Zúñiga (2006) la define como la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo; por otro lado, la Real Academia Española de la lengua (2013) la explica como la acción de separarse o abandonar las obligaciones, refiriéndose a las obligaciones escolares y en ese sentido, diversos autores y autoras en sus investigaciones, asocian este problema con diferentes factores, destacando los siguientes:

1. Personales: como la baja motivación; las personas desertan porque no quieren o no les gusta estudiar; la reprobación de asignaturas es uno de los principales factores asociados y la SEP (2012) enfatiza que el principal factor es que el discente se convierta en padre o madre.
2. Económicos: El factor económico derivado de la insuficiencia de ingresos en los hogares, es un factor decisivo para la deserción escolar; incluyen la falta de recursos para enfrentar los gastos de la asistencia a la escuela, por lo que se incrementa la necesidad de trabajar y por ende el abandono escolar.
3. Familiares. La UNESCO, (2010) ha destacado que los factores familiares están relacionados con la falta de apoyo familiar para continuar estudiando por parte de padres y madres y otros parientes.
4. Docentes. Zúñiga (2006) y Gajardo (2004) coinciden que las malas condiciones de trabajo docente, y la enseñanza descontextualizada son factores que influyen de manera significativa en la deserción, así como por la escasa capacitación de profesores y profesoras.
5. Otros factores más que se mencionan son sociales, de estereotipos de género, desnutrición infantil, baja asignación presupuestal para la educación pública, factores escolares como la insuficiencia de material académico e inmuebles, riesgos en la comunidad como pandillaje, problemas asociados a la edad, nivel cultural y origen étnico.

Una parte fundamental de la investigación es entender el desarrollo de un adolescente para entender cómo vive su sexualidad en esta etapa, por lo que

La sexualidad en la adolescencia es aquella en la que el joven se desarrolla física y mentalmente, adquiriendo los caracteres sexuales secundarios, como la nuez en los hombres o el ensanchamiento de las caderas en las mujeres, desarrollándose al mismo tiempo el pensamiento complejo, pero también se despierta el comportamiento sexual. (CuidatePlus, 2018, par. 1)

La sexualidad no sólo tiene que ver con el acto de reproducirse, sino que representa la generación de deseos, sentimientos, fantasías y emociones, es decir, “el desarrollo de una identidad sexual, que se puede definir como aquella parte de la identidad del individuo que le permite reconocerse y actuar como un ser sexual.” (CuidatePlus, 2018, par. 2). Al igual que el desarrollo físico y mental, la sexualidad se forma gradualmente y necesita pasar por una serie de etapas antes de completarse. Los cambios que se producen en la sexualidad pueden enmarcarse en las etapas de la adolescencia y la pubertad, ya que las transformaciones físicas y mentales condicionan sobremanera el desarrollo de la sexualidad y de la identidad sexual.

La pubertad y el desarrollo sexual son etapas de cambios constantes, donde el deseo y los impulsos sexuales dominan a una parte racional que no está del todo desarrollada. Recibir una buena educación sexual es muy importante, no sólo a corto plazo, es decir, para que el adolescente supere sin riesgos sus etapas de maduración física y psíquica, sino también para establecer el comportamiento sexual que tendrá el joven cuando sea adulto.

Las relaciones sexuales pertenecen a la intimidad de las personas, por lo que no es necesario compartir los detalles sobre las mismas, a no ser que se quiera hacer. Los padres y el entorno no deben presionar al adolescente, pero como educadores, lo que si se debe hacer es informar y guiar para que este tome decisiones acertadas y estas son: las competencias que deben transmitirse son

las habilidades sociales y de autocontrol, pues los impulsos sexuales dominan a los racionales durante la adolescencia, sobre todo al comienzo de la fase de adolescencia media, donde el joven ya ha desarrollado por completo sus órganos sexuales, pero no el pensamiento adulto. La educación debe proveer al adolescente de conocimientos que le permitan desarrollar conductas y comportamientos sexuales correctos. (CuidatePlus, 2018, par. 7)

Durante la adolescencia, el joven está expuesto a riesgos que se deben evitar mediante medidas preventivas, función fundamental de la Educación Sexual, por lo que es vital dotar al adolescente de la información necesaria sobre los riesgos que traen las relaciones sexuales sin protección (embarazo precoz, enfermedades de transmisión sexual (ETS), etcétera), así como de los beneficios que reporta practicar sexo seguro.

En este sentido, es vital hablar de lo que es la Educación Sexual y cuáles serían los resultados de integrarla a los contenidos educativos, sabemos que la sexualidad es un aspecto del ser humano que se expresa a lo largo de toda su vida. Sin embargo, la adolescencia y la juventud son etapas en las que se toman decisiones importantes al respecto.

Ahora bien, la educación sexual integral (ESI), basada en un enfoque de derechos, contribuye al desarrollo de competencias para ejercer los derechos sexuales y reproductivos y favorece una mejor calidad de vida actual y futura. Además de ser un derecho, es una herramienta fundamental para que las personas puedan tomar decisiones autónomas, informadas, responsables y saludables sobre este aspecto de sus vidas.

En México, un porcentaje importante de adolescentes y jóvenes inicia su vida sexual a edades tempranas. Tener acceso a la ESI contribuye a posponer el momento de inicio de la vida sexual, así como a fortalecer la capacidad de prevenir embarazos no planificados e infecciones de transmisión sexual (ETS), incluido el VIH/Sida.

La International Planned Parenthood Federation [IPPF] (2015) define la ESI como una intervención educativa para mejorar conocimientos, actitudes y habilidades en siete ámbitos: el género, la salud sexual y reproductiva, la ciudadanía sexual, el placer, la violencia, la diversidad y las relaciones. La evidencia a nivel internacional demuestra que la ESI se asocia con mejores conocimientos, mejores resultados en la sexualidad y salud reproductiva y menos prácticas de riesgo. La ESI no fomenta la actividad sexual, sino que aplaza la edad de inicio de vida sexual, reduce el número de parejas sexuales y mejora las prácticas de protección contra ETS, con lo cual ha demostrado ser una estrategia efectiva para reducir los riesgos asociados con el VIH y aumentar la autoeficacia para el uso del condón. Además de representar un elemento central en la prevención de las ETS y el embarazo no deseado, los currículos de la ESI incluyen componentes que influyen en las actitudes, prácticas y resultados asociados con el ejercicio más amplio de derechos, ciudadanía y relaciones interpersonales en general.

La ESI proporciona la información y las herramientas necesarias para disfrutar del sexo de manera responsable y saludable. Y la UNESCO (2010) lo corrobora al establecer que la educación sexual debe abarcar mucho más que la información, debe dar una idea de las actitudes, de las presiones, conciencia de las alternativas y sus consecuencias, debe aumentar el amor, el conocimiento propio, debe mejorar la toma de decisiones y la técnica de la comunicación. La ESI es toda acción cuyo objetivo sea el de enseñar, sensibilizar o divulgar cualquier contenido sobre el acto sexual humano.

Somos seres sexuados desde el momento en que nacemos, por lo que la sexualidad es algo que nos acompañará toda la vida y la ESI es imprescindible para poder tener una vida saludable. Es importante considerar que la sexualidad no sólo se refiere a mantener relaciones sexuales, sino también al conocimiento de nuestro propio cuerpo. Dentro de la educación sexual es necesario contemplar estos aspectos, así como conocer sobre los métodos anticonceptivos que existen; y sobre las enfermedades de transmisión sexual. También se debe abordar un marco más amplio, positivo y complejo de la sexualidad y las relaciones sexo-afectivas. Del mismo modo, la ESI debe incluir la perspectiva de la diversidad sexual, la equidad de género y un enfoque laico y científico para fomentar relaciones responsables, libres, informadas y placenteras.

Es importante que la legislación de cada estado incorpore a sus normativas lo recogido en el marco de los derechos sexuales y reproductivos, que establecen que la educación sexual es un derecho humano básico. Corresponde a las autoridades garantizar el acceso a este derecho, así como la existencia de una materia o asignatura de educación afectivo-sexual que se imparta de manera obligatoria en los centros educativos. No obstante, el papel de las familias, las amistades y los medios de comunicación también es muy importante para construir una sexualidad sana. Así que, es responsabilidad conjunta transmitir mensajes positivos y veraces sobre la sexualidad, que estén libres de estereotipos de género o cualquier otro tipo de discriminación por identidad u orientación sexual.

Objetivo General:

Se considera necesaria la investigación debido a que el fenómeno de los embarazos en adolescentes, las ETS y la ausencia de estos en la escuela va en aumento; la realidad que se manifiesta es dura, y hay que indagar porque los adolescentes inician su vida sexual desde muy temprana edad, además de las consecuencias que

esto conlleva; todo esto hace que sea posible **analizar si los estudiantes de secundaria comprenden los riesgos y consecuencias de iniciar una vida sexual activa en la etapa adolescente y determinar si existe una influencia en la deserción escolar.**

METODOLOGÍA

El tema investigado nació de la inquietud de conocer ¿qué está sucediendo con los estudiantes que inician su vida sexual a temprana edad? ¿Los estudiantes que inician su vida sexual a temprana edad son susceptibles de desertar la escuela? ¿Qué otras consecuencias traen en estos estudiantes iniciar una vida sexual temprana?, porque a simple vista existen gran cantidad de jóvenes desempeñando un rol materno y paterno que no corresponde a su edad, deseos y aspiraciones mermados y/o con ETS, ¿existirá una relación directa entre el inicio temprano y no planificado de las relaciones sexuales y la deserción escolar?

La investigación es de enfoque cuali-cuantitativo, ya que se pretende recolectar, analizar y comprender los datos recabados y que den una posible respuesta a la problemática planteada, por medio de la aplicación de una encuesta y varias entrevistas a los adolescentes que han iniciado una vida sexual activa. Esta investigación se realizó en una Escuela Secundaria de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; esta escuela cuenta con 430 estudiantes y se eligió esta población porque las características de la adolescencia son muy marcadas en esta etapa de la formación del individuo, que de acuerdo con la información recabada podremos conocer si el inicio de una vida sexual puede llegar o no a influir en su formación escolar orillándolos a una posible deserción escolar; la muestra fue de 206 estudiantes, 23% f(110) hombres y 20% f(96) mujeres que han iniciado su vida sexual activa, esto nos permitirá, además de conocer sus puntos de vista sobre el fenómeno, determinar si son posibles casos de deserción escolar, lo que nos dará posibilidades de intervenir con programas, campañas, pláticas y ESI.

RESULTADOS

- Encuesta: De la aplicación del instrumento a los 430 estudiantes, para determinar qué estudiantes han tenido o tienen una vida sexual activa, tenemos los siguientes resultados:

Con relación a la edad de los estudiantes encuestados, predomina un rango de edad de 14 a 16 años con 90% f(387), 6%f(26) en el rango de edad de 12 a 14 años y 4%f(17) restantes de 16 a 18 años.

A estos estudiantes se les cuestionó si han tenido relaciones sexuales y se aprecia que 48%f(206) de los estudiantes respondió que han iniciado una vida sexual mientras que 52% f(224) no la han iniciado.

De esos 206 estudiantes que iniciaron su vida sexual, se observa que la edad promedio en que comenzaron a tener relaciones sexuales es de entre 12 a 15 años con 78%f(161) y el porcentaje restante 22%f(45) con la edad de 16 a 18 años, esto demuestra que dichos adolescentes comenzaron una vida sexual activa a muy temprana edad mucho antes de cumplir con la mayoría de edad.

De los adolescentes encuestados 56%f(116) han accedido a tener su primera relación sexual por curiosidad. El 33% f(66) porque creen estar preparados para iniciar una vida sexual activa y 11% f(24) restante ha accedido por presión o chantaje de su pareja.

Cuando se les pregunta si creen necesitar alguna orientación sobre una vida sexual activa, se apreció que 55% f(113) de los estudiantes creen no necesitar orientación alguna sobre una vida sexual activa, mientras que 28% f(58) dice que sí y 17% f(35) restante no saben si pueda ser útil.

Cuando se les cuestiona si han recibido orientación sexual por parte de sus padres, docentes o personas o instituciones profesionales o de alguna persona mayor o compañero, 52%f(107) de los estudiantes manifestaron que no han recibido orientación sexual de sus padres, 40%f(82) solo ha recibido orientación sexual de una persona mayor o compañero y el 8%f(17) de los encuestados respondió que sí, que con frecuencia reciben este tipo de educación por parte de sus padres y/o personas profesionales.

Cuando se les pregunta ¿Cuál es la reacción que toman tus padres cuando les preguntas algo sobre sexualidad? 44% f(91) respondió que les desvían la conversación, al 20% f(41) dicen que les responden abiertamente, al 20% f(41) le niegan las respuestas o ponen alguna excusa para no platicar con ellos y al 16% f(33) restante que no les preguntan por pena o no tener confianza con ellos.

Al hacerles la pregunta si le han manifestado a sus padres de su decisión de iniciar su vida sexual a esta edad, 83% f(171) de los padres no tienen conocimiento acerca del inicio de la vida sexual de sus hijos, mientras que, el 17% f(35) ya saben porque se lo han manifestado ellos mismos, cabe señalar que aquí la mayor parte de los varones son los que le informan a sus padres de esta situación porque está bien aceptado que los hijos se inicien en estos menesteres.

Respecto al uso de los métodos anticonceptivos el 13%f(27) manifestaron haber usado únicamente el condón y el 87%f(179) no usaron ni siquiera el condón como método de prevención sexual

60% f(124) de los estudiantes encuestados no sabe el uso adecuado de los métodos anticonceptivos y 40% f(82) al menos tienen la idea del uso de los métodos anticonceptivos, nadie contestó no tener idea del uso adecuado de los métodos anticonceptivos; lo que nos lleva a considerar seriamente que no sirve de nada saber qué y para qué sirven los métodos anticonceptivos.

Otro aspecto preocupante es el acceso a los métodos anticonceptivos, pues el 97%f(200) manifiesta que no cuenta con recursos económicos, ni mucho menos orientación de dónde pueda obtenerlos, y el 3%f(6) solo accede a los condones porque se los regalan o se los compra una persona mayor.

En la encuesta se estableció que es necesario tomar acción con los padres de familia ya que 81%f(167) de los estudiantes encuestados respondieron que la persona indicada para orientar en educación sexual deben ser un doctor o un psicólogo debido a que no tienen confianza con sus padres.

- Entrevistas: Éstas se hicieron a 6 estudiantes, 4 hombres y 2 mujeres, que manifestaron abiertamente en la encuesta si presentan alguna situación tal como Autoestima baja, Desempeño Escolar, Rol Parental, Embarazo y/o ETS, aspectos que son consecuencia de una vida sexual temprana y sin orientación.

En este apartado hablaremos de manera general y por cada elemento: En el aspecto del Autoestima encontramos que cinco de los estudiantes presentan un bajo nivel, pues consideran que no son importantes en la vida de sus padres ya que dicen que no son escuchados en sus problemas y se sienten solos, incluso una estudiante manifestó que sus padres solo la apoyan económicamente para mantener a su hijo pero no hay ninguna preocupación por su bienestar; esto repercute considerablemente en el desempeño escolar al no estar pendientes los padres de sus actividades y tareas escolares y al menos cuatro de ellos (tres hombres y una mujer) presentan calificaciones bajas.

En los aspectos del Rol parental solo una estudiante manifiesta tener un hijo, aspecto que siente le ha traído muchos problemas con sus padres y con sus estudios, pues considera que son muchas responsabilidades que conlleva tener un bebé pues hay que atenderlo y cuidarlo; menciona que, aunque sus padres la apoyan económicamente, no es lo mismo y que ha pensado en muchas ocasiones dejar la escuela, considera que tener a su niño la ha hecho bajar en su desempeño escolar. En el momento de la investigación ninguna de las estudiantes entrevistadas presentaba embarazo y le preguntamos sobre su experiencia y sus efectos en la escuela, nos contestó que fue muy difícil estar en la escuela, en el aspecto emocional se sintió mal, rara y discriminada, en el aspecto físico sentía que, aunque si se movía sin dificultad, no podía hacer algunas actividades como las de educación física; el problema vino cuando iba a nacer el bebé, pues tuvo que dejar la escuela para tener y atender al bebé, eso repercutió mucho en sus calificaciones, según comenta ella.

Respecto a las ETS, solo un estudiante manifestó que sí había sufrido una de ellas y que para él fue muy doloroso y penoso porque no quería decirles a sus papás y sufría al ir a la escuela, al principio le pidió consejo a uno de sus compañeros al que le tenía mucha confianza, pero no sirvió de nada, pues no se le quitó la enfermedad, tuvo que recurrir a un primo mayor para que le aconsejara qué hacer. Afortunadamente el lo apoyó mucho, pues lo llevó al doctor y compró sus medicinas, lo difícil fue cuando tenía que ponerse el tratamiento, pues no quería que su mamá se diera cuenta. Al final su primo lo obligó a que les dijera a sus papás, lo importante es que no lo castigaron, pero si lo regañaron mucho y luego le aconsejaron. Ahora piensa que es importante hablar con sus papás de esas cosas porque ellos tienen más experiencia y además son sus padres.

A todos ellos se les preguntó de nueva cuenta qué los llevó a tomar la decisión de iniciar su vida sexual y si conocían las consecuencias que esto traía; los hombres comentaron primeramente porque ven que sus amigos tienen relaciones sexuales, además de los pone en otro estatus, se sienten populares y les gusta contar de sus 'aventuras' con sus compañeros, aunque el que presentó la ETS manifiesta ahora que tiene más cuidado y procura protegerse él; además comentaron que lamentablemente no tenían idea de los problemas que podría traer ejercer su sexualidad sin una orientación adecuada. En el caso de las mujeres la situación es preocupante porque una de ellas lo hizo por pensar que estaba enamorada del que en ese entonces era su novio y la otra estudiante sintió la presión y el chantaje de su pareja, lo que pone de manifiesto un asunto que requiere también mucha atención y es la violencia de género

CONCLUSIONES

Al reconocer lo importante que es determinar sobre el inicio de la actividad sexual en los adolescentes y comprender los factores que los llevan a tomar la decisión de iniciarla, se determina el impacto que pueda causar tanto en la personalidad del estudiante como en la posible deserción escolar, pues se parte de algo concreto para desarrollar estrategias y metodologías que permita establecer un espacio para la ESI, además de que, los profesores, como responsables de orientar el proceso educativo sobre educación sexual, les otorguen bases sólidas para llevar a cabo programas de sensibilización en donde también intervengan autoridades, padres de familia y estudiantes. A partir de la integración en el currículo de un programa de ESI sólido impactará de mejor manera en los adolescentes, otorgándoles más confianza y responsabilidad al tomar la decisión de iniciar una vida sexual activa y sin riesgos a su salud.

En cuanto a las preguntas de investigación ¿Qué impacto tiene en los estudiantes el inicio de una vida sexual activa? y ¿Cuáles son las consecuencias en los adolescentes el inicio de una vida sexual? Se tiene como resultado, en este estudio que evidentemente el inicio de una vida sexual en la etapa de la adolescencia, que es en la que se encuentran estos estudiantes el impacto y las consecuencias no son estadísticamente altas, pero

aunado a otros problemas tales como embarazos no deseados, enfermedades e infecciones de transmisión sexual, etc. puede lograr que el adolescente abandone la escuela debido a la inmadurez tanto psicológica, física como económica, todo eso obliga a estos jóvenes precoces tomar una decisión de esa magnitud. Las causas que orillan a los estudiantes a iniciar su vida sexual activa a temprana edad son: por chantaje sentimental o también llamado presión de la pareja; por imitación de modelos debido a que los estudiantes antes mencionados imitan las conductas de las personas que los rodean e influyen en su toma de decisiones al iniciar una vida sexual.

Por otro lado, el nivel de conocimiento del adolescente en el tema de la educación sexual es escaso debido a que los contenidos se enseñan de manera superficial, lo que genera en ellos incertidumbres y muchas dudas, las cuales seguirán siendo tabú porque no hay una ESI. La relación existente entre inicio de una vida sexual activa, la adolescencia y la falta de educación sexual están estrechamente relacionadas, ya que son factores que influyen en la decisión de iniciar una vida sexual, precisamente en esta etapa en donde el desarrollo del adolescente empieza a moldear su personalidad y sus emociones, así como la capacidad de toma de decisiones de manera consciente y responsable.

La conclusión a partir de los resultados obtenidos es que hace falta fortalecer la ESI dentro de la escuela secundaria, ya que los contenidos son incompletos y se imparten de manera desigual durante la formación del estudiante. La deficiente educación sexual que se enseña en los centros educativos de nivel secundaria, la falta de estrategias, la preparación por parte del docente, aunado a la falta de atención del adolescente y el tabú existente dentro del contexto familiar son factores que provocan que los adolescentes tomen decisiones que repercuten de manera negativa. Se considera indispensable que para disminuir este problema que afecta a muchos jóvenes estudiantes de nivel secundaria se requiera del mejoramiento de la calidad de la educación sexual, además de entender que la ESI está basada en un enfoque de derechos que procura mejorar la calidad de vida del adolescente porque permite la implementación de estrategias educativas que llevan al desarrollo integral de la comunidad escolar, para lograr que muchos de los estudiantes adolescentes que toman la decisión de iniciar su vida sexual en esta etapa, no los afecte en la formación de su personalidad y sobre todo en la formación académica.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Alfaro Blandón, J. O. (2000). Planificación familiar y algunas perspectivas de embarazo en adolescentes: Hospital Escuela ODRA, León, 1997-2000. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Facultad de Ciencias Médicas de León, Nicaragua.

Cuídate Plus, (2018). Sexualidad en la adolescencia. Madrid, España: Unidad Editorial Revistas, S.L.
<https://cuidateplus.marca.com/familia/adolescencia/diccionario/sexualidad-adolescencia.html>

Educación, Juventud y Desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe. (2010). Documento preparado para la Conferencia Mundial de la Juventud, León, Guanajuato, México. Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001891/189108s.pdf>.

Gajardo, M. (2004). América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias, perspectivas en Reflexiones del Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad. Santiago, Chile: UNICEF, pp. 101-118.

- International Planned Parenthood Federation (2015). Framework for Comprehensive Sexuality Education 2010. Recuperado de: http://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_framework_for_comprehensive_sexuality_education.pdf
- InformadorMX (2014). Falta de educación sexual causa problemas sociales. Recuperado de: <https://www.informador.mx/Suplementos/Falta-de-educacion-sexual-causa-problemas-sociales-20140625-0136.html>.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. y Pérez-Olvera, M. (2014). *Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa*. En: Ra Ximhai, 10 (5), pp. 51-74.
- Rojas, R., De Castro F., Villalobos A., Allen-Leigh B., Romero M., Braverman-Bronstein A., Uribe P. (2017). *Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad*. En: Escuelas de México. Salud Publica Mex. 59, pp. 19-27. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21149/8411>
- Secretaria de Educación Pública. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México, D.F. 184 p. Recuperado de: <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. UNAM-ANUIES. México.
- UNESCO. Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud (2010). Junio Vol. I. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>.
- Zúñiga, V. M. G. (2006). Deserción Estudiantil en el Nivel medio Superior, Causas y solución. México: Trillas.

APRENDIENDO A VIVIR LAS EMOCIONES UN DERECHO HUMANO DE SER

Carlitos Yosmar López Cruz *, **Rosario González Velázquez****
y Elsa Velasco Espinosa**

* Maestrante en Psicopedagogía, Facultad de Humanidades Campus VI, UNACH.

** PTC, Facultad de Humanidades Campus VI, UNACH.

RESUMEN

El desarrollo de la inteligencia emocional en la formación profesional-personal de los universitarios de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades, C-VI, es importante para ayudarlos primero como estudiantes a adquirir habilidades socio-afectivas que les permitan conocerse mejor y estar en paz consigo mismos, estas habilidades le permitirán al alumno ser un ciudadano con valores éticos que le ayuden a vivir de manera adecuada en su contexto social, y a tener mejor convivencia con las personas que le rodean, luego como profesionales para educar con inteligencia emocional, animando a su alumnado a actuar de esa misma manera, así, ellos serán constructores de su propio aprendizaje y no sólo desarrollarán un aprendizaje teórico como suele suceder desde los primeros años escolares.

Ayudaría para que los estudiantes de profesiones relacionadas a la educación, como es el caso de los estudiantes de pedagogía, en uno de sus ámbitos de estudio y laborales, conozcan sus debilidades y fortalezas precisamente como el lema “Conócete a ti mismo” adoptado por Sócrates y uno de los objetivos del ser humano, para tener mejor actitud en lo personal, familiar, escolar y profesional, influyendo en la toma de decisiones dentro y fuera del aula.

Es importante abordar el tema de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, el impacto que tiene y la relación con las áreas cognitivas, en la mayoría de las escuelas se limitan a desarrollar el área de la parte cognitiva, obviando la afectiva- emocional, esencial para la formación integral de las personas.

Palabras claves: Inteligencia emocional, autocontrol, emociones, brújula moral.

INTRODUCCIÓN

Es necesario conocer la aplicación de la Inteligencia Emocional (IE) en el ámbito educativo, sobre todo en los profesionales dedicados a la formación de las personas, en cualquiera de sus ámbitos para conocer el tema y llevarlo a las aulas o bien, al contexto profesional en donde se desempeñen.

Se trata de una combinación del aprendizaje académico y emocional a lo largo de su carrera, destacando que la Inteligencia Emocional (IE), es el verdadero estándar para una educación efectiva en el mundo de hoy y para el futuro previsible, tal y como lo han mostrado los acontecimientos mundiales recientes, existe el peligro local y global de que los jóvenes crezcan con los conocimientos teóricos, pero sin habilidades emocionales y sin sólida brújula moral, perdiéndose fácilmente por caminos adversos para su seguridad personal y social.

El propósito del presente estudio es lograr sensibilizar a los alumnos, que como personas deben conocerse, aceptarse y valorarse como seres humanos; así como comprender y desarrollar ciertas aptitudes emocionales que les permitan valorarse y atender las relaciones empáticamente; más aún los estudiantes de profesiones relacionadas a la educación puesto que son responsables de la formación, (en un futuro) de sus alumnos y de fortalecer en ellos los cuatro pilares de la educación de Delors -aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir- (Citado en Ander, 1997); primero deben trabajar en ellos mismos, luego en sus educandos, considerando los aspectos cognitivo y emocional.

EN EL PRESENTE ESTUDIO SE EXPLICA LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE) EN EL CONTEXTO EDUCATIVO, LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR DEL ALUMNO PARA SER INTELIGENTE EMOCIONAL MEDIANTE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, DISEÑADO A PARTIR DE UN DIAGNÓSTICO INICIAL, PARA APLICARSE Y VALORAR SU IMPACTO INMEDIATO EN QUIENES RECIBEN SUS BENEFICIOS.

OBJETIVO GENERAL:

Concientizar e incentivar al alumno para que aprenda a reconocer y controlar sus emociones, para que a través de la inteligencia emocional logre tener mejor formación personal y profesional y aprendizaje más significativo para su vida, que le permita resolver con éxito los diferentes retos, obstáculos que la sociedad actual nos demanda, desarrollando así también su bienestar tanto físico como psicológico.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Se recurrió al enfoque cuantitativo, toda vez que según Gómez (2006, p. 121), señala que “bajo la perspectiva cuantitativa, la recolección de datos es equivalente a medir, los estudios de corte cuantitativo pretenden la explicación de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva”.

Asímismo se eligió el método cuasiexperimental para identificar conocimientos de los alumnos sobre el tema “Inteligencia Emocional” antes de realizar la intervención y para luego comparar con los nuevos conocimientos adquiridos mediante la aplicación del taller, permitiendo conocer al final de la intervención el impacto en y para la formación del alumno.

El programa apoya al participante:

- ✓ Generando un espacio de confianza que le permita expresarse con libertad.
- ✓ Tratar temas cercanos a los participantes.
- ✓ Aplicar dinámicas, técnicas, estrategias participativas que le induzcan descubrimientos.
- ✓ Provocando que compartan y debatan mientras el facilitador modera y analiza sin juzgar.
- ✓ Cuestionando creencias y prejuicios.
- ✓ Invitando a la reflexión individual.
- ✓ Orientando a la acción.

Cada uno de los participantes conocerán las habilidades claves a formarse durante el desarrollo del programa:

¿QUÉ TE VAS A LLEVAR?, como:

- ✓ Entrenar tu Inteligencia Emocional: Control de Estrés y Ansiedad.
- ✓ Alcanzar tu bienestar emocional.
- ✓ Para que te conozcas bien y te valores.
- ✓ Para aumentar la confianza en tí.
- ✓ Para que te sientas capaz de superar dificultades.
- ✓ Para saber actuar en situaciones conflictivas.
- ✓ Para mejorar las relaciones y empatía con los demás.
- ✓ Para encontrar motivación y conseguir lo que te propongas.

DESARROLLO

El tema de Inteligencia Emocional (IE) es controvertido, ha tomado gran significado en el desarrollo de los individuos, a partir de este tema se mueven verdades escondidas, manifiestas en el comportamiento de las personas, por falta de afecto y el desconocimiento de las emociones, eje de la vida y principal motor para actuar considerándose como persona y a los otros como parte de nuestra vida, personal, profesional, social, laboral.

El constructo de Inteligencia Emocional es desarrollado a partir de los trabajos de Salovey y Mayer en 1990, quienes concebían a la Inteligencia Emocional (IE) como la habilidad para reconocer los significados de la emoción y la habilidad de razonar para solucionar problemas tomando en cuenta la información proporcionada por la emoción. Estos autores en 1993 enriquecen el concepto de IE con otras habilidades como disposiciones individuales, tales como flexibilidad, pensar creativamente, usar las propias emociones para resolver problemas, mantener adecuadas relaciones inter e intrapersonales, acciones que contribuyen a que las personas puedan ser exitosas en la vida.

En el año 2000, Mayer, Salovey y Caruso aportan una definición más amplia de la IE, considerándola como un conjunto de habilidades que permiten al individuo percibir y expresar emociones, asimilar la emoción en el pensamiento, entender y razonar con esta emoción y regular las propias emociones y las de otros. Estos mismos autores en el 2004, indican, la IE incluye las habilidades de percibir emociones precisas, acceder y generar emociones y de esta manera brindar ayuda al pensamiento, al entender y conocer las emociones, y así regularlas de tal forma que promuevan un crecimiento en la persona.

Así mismo la IE se refiere en parte a la capacidad de reconocer el significado de patrones emocionales y por otra la capacidad de razonar y resolver problemas sobre la base de ellos (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2011).

La Inteligencia Emocional es uno de los constructos que mayor popularidad ha ganado en las últimas décadas en el ámbito de la psicología, pues ha mostrado ser clave en el rendimiento laboral, educativo y deportivo y es esencial para el bienestar de las personas, su felicidad y su desarrollo personal. Fundamentalmente, se trata del conjunto de nuestras habilidades mentales orientadas a identificar y regular nuestras emociones y sentimientos, así como de reconocerlos en otras personas para empatizar mejor.

Goleman (1995, p. 25) establece una teoría inspirada en “las inteligencias múltiples” de Gardner, sobre la inteligencia emocional, quien distingue cinco rasgos principales que la definen:

1. La autoconciencia, o capacidad de análisis y percepción de las emociones.
2. El autocontrol o capacidad de controlar y educar impulsos y emociones.
3. La automotivación o capacidad de marcarse objetivos, motivarse y perseverar en los mismos.
4. La empatía o capacidad de “identificarse” o ponerse en el lugar de otro para percibir y comprender sus estados emocionales.

5. La competencia social o capacidad de relacionarse adecuadamente y con éxito en el contexto comunitario y social en el que se vive.

Los autores citados base de las aportaciones de la inteligencia emocional en sus diversas concepciones coinciden en que el término Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás, no es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas para controlar nuestras propias decisiones de manera asertiva.

RESULTADOS

Se trabajó con jóvenes estudiantes, del primer semestre de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Humanidades C-VI, UNACH. 15 son hombres y 20 mujeres, sus edades oscilan de 18 a 20 años. De estos 35 alumnos el 20 % están estudiando una carrera profesional no elegida por ellos, es decir, estudian una carrera profesional por órdenes de sus padres, contra su voluntad y amor a lo que quieren dedicarse; otro 40% está estudiando la carrera profesional sin tener información del plan de estudios, ignoran el perfil profesional y campo laboral que ofrece y, el último 40%, vive frustraciones por problemas familiares, personales y sociales, todos estos factores provocan en la formación del alumno problemas-malestar emocional tales como ansiedad, trastorno obsesivo compulsivo, depresión, ansiedad para comer, baja autoestima, falta de motivación por el estudio, falta de un proyecto de vida a futuro, frustraciones, debido a estas problemáticas se están presentando dificultades de aprendizaje en la formación de los alumnos.

Con la valoración de los participantes con el test “Inteligencia Emocional”, se encontró que los alumnos presentan problemas para autorregular sus emociones de manera correcta, desconocen sobre la inteligencia emocional, la importancia del trabajar y educar las emociones para nuestra vida, falta de habilidades, estrategias y conocimientos que logren ayudarlos a tener una vida emocional más saludable, es decir, falta de inteligencia emocional en su formación profesional y personal.

A través de la observación y la comunidad de diálogo realizada durante la aplicación del programa de intervención, me permitió tener mejor convivencia y comunicación con los alumnos, logrando la confianza hacia mí, para contarme sus problemas emocionales, dificultades de aprendizaje que éstas le causan, como mediador-psicopedagogo tuve la oportunidad de apoyarlos, orientarlos e, incluso, apoyar al 20% de los alumnos para acudir al Centro Psicopedagógico de su facultad con la intención de agendar una cita para la terapia psicológica necesitada por cada estudiante con la psicóloga clínica, responsable de este espacio de apoyo universitario.

CONCLUSION

Con relación a la población con quienes trabajé, pude percatarme gracias a las autoevaluaciones de resultados y a las observaciones durante las sesiones trabajadas, que los alumnos mostraron gran interés, curiosidad por trabajar el taller “Aprendiendo a vivir las emociones” conocer del tema, identificar sus carencias y fortaleza emocionales generó satisfacción a los participantes.

Durante las sesiones trabajadas, los alumnos se acercaron con muchas dudas, con intereses en específico sobre los temas:

- ✓ Importancia de las emociones en nuestra vida personal-profesional.
- ✓ Aprendiendo a conocer, controlar y expresar las emociones.
- ✓ Las habilidades para la autorregulación emocional.
- ✓ Las habilidades sociales básicas.
- ✓ Las competencias sociales y de convivencia.
- ✓ La resiliencia.
- ✓ La inteligencia emocional.

Fue en ese momento donde se percibió el impacto del taller en la vida personal y profesional de los alumnos. De igual manera gracias a la confianza, motivación, interés y trabajo colaborativo que se logró generar, permitió acercamiento a la vida de los alumnos, fue de esta manera que se logró identificar que la mayoría de los alumnos estaban pasando por un momento complicado en sus vidas, problemas- malestar emocional, tales como: ansiedad, trastorno obsesivo compulsivo, depresión, ansiedad para comer, baja autoestima, falta de motivación por el estudio, falta de perspectivas de vida a futuro, frustraciones por problemas familiares, personales y sociales.

Estos problemas emocionales se deben a que 20 % están estudiando una carrera profesional por órdenes de sus padres, obligándolos a estudiar contra su voluntad y amor a lo que quieren dedicarse; 40% está estudiando la carrera profesional sin información precisa de la licenciatura y 40% debido a frustraciones por problemas familiares.

Algunos de los alumnos también se permitieron acercarse para expresar su malestar por problemas emocionales y la canalización correspondiente al Centro Psicopedagógico de la Facultad para su atención, de esta manera generar en el alumno un primer acercamiento a la solución de sus problemas, dar el primer paso, reconocer su malestar y pedir ayuda para mejorar, que se den cuenta que asistir con un psicólogo no es malo, tampoco pérdida de tiempo, el psicólogo es un profesional que ayuda como guía para el paciente a tener claridad de sus problemas, para encontrar de manera personal las soluciones necesarias y adecuadas aprendiendo que si la persona no quiere cambiar no se podrá hacer nada, la iniciativa la tiene que dar primero quien considera tiene dificultades y pensar, “yo quiero cambiar”, “reconozco que estoy mal y necesito ayuda”.

De acuerdo con los resultados identifiqué más a fondo si habían otros alumnos con otro tipo de problemas, malestar emocional, y el resultado fue que aproximadamente la mitad de los alumnos en efecto sufrían problemas como ansiedad, trastorno obsesivo compulsivo, depresión, ansiedad para comer, baja autoestima, falta de motivación por el estudio, falta de perspectivas de vida a futuro, frustraciones por problemas familiares, personales y sociales.

Se considera necesario implementar talleres sobre I.E., como parte del Programa de Iniciación de las escuelas y facultades de la UNACH, ya que es aquí donde los estudiantes necesitan orientación educativa, sobre, ¿Qué quiere ser en su vida futura? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién?.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Cano S. y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <FILE:///D:/BORRADOR%20DE%20TESIS/LECTURAS/APRENDER%20A%20VIVIR%20LAS%20EMOCIONES.PDF>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. Madrid. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2BB75B2C-720F-A542-4DCE-43297DDB55B7/ Documento.pdf>
- Estrada, E. y Moysén, A. (2016). Inteligencia emocional en estudiantes universitarios mexicanos, Estado de México. Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65573/Interpsiquis%202016%20Inteligencia%20emocional%20en%20jóvenes.pdf?sequence=1>
- Extremera N. y Hernández P. (2002). la inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Málaga: recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentid=0901e72b81256ae3>
- García, R. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- López, O. (2008). La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios. lugar de publicación: San Marcos Lima – Perú. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/615/Lopez_mo.pdf?sequence=1

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA FORTALECER EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Jairo Castro Toalá*, **Gredis Griselda Santiago Gómez**** y **Elsa Velasco Espinosa*****

* Estudiante - Tesista Facultad de Humanidades, UNACH

**PTC responsable del Centro Psicopedagógico, Facultad de Ingeniería, UNACH,

*** PTC Facultad de Humanidades UNACH.

RESUMEN

La educación emocional es un factor importante en el proceso enseñanza-aprendizaje pretende capacitar al individuo en la toma de decisiones y su desarrollo personal, el presente reporte de avance de investigación tiene la finalidad de compartir de qué manera la inteligencia emocional utilizada como herramienta pedagógica mejora el desempeño escolar en los alumnos de primer grado grupo B de la escuela secundaria número 59, mediante un programa de intervención psicopedagógica.

Palabras claves: Autoconcepto, Autoestima, Motivación, Empatía, Asertiva, desempeño escolar

INTRODUCCION

El artículo se centra en la inteligencia emocional para fortalecer el desempeño académico en la educación, pues es importantes en todo el contexto social, no solo donde se ubican las instituciones educativas, mejor dicho en todo el proceso conocido como vida, una buena relación entre lo emocional y lo racional hacen mejores resultados en la toma de una buena decisión.

Existe gran variabilidad de tipos de inteligencia como: académica, múltiple, social, emocional, interpersonal, intrapersonal, kinestésica, por mencionar algunas, cada una tienen una historia y un proceso de construcción.

El estudio acerca de la inteligencia probablemente empezó con Broca (1824-1880), quien se interesó en pesar y medir el cráneo de las personas, tener esas características con el fin de llegar al punto de conocer la excelencia cognitiva y que lo que hay detrás de ella, es conciso saber que el coeficiente intelectual es grato para la vida y el desarrollo humano, pero acompañada de un buen desarrollo emocional conllevaría al mejor desempeño en la toma de decisiones, ya sea escolares o en el campo laboral.

Es evidente la existencia de problemas sociales, escolares, familiares, culturales donde la inteligencia emocional tiene gran impacto, no solo son causa de la mala economía, mala administración política, descuidamos una de las parte más importante en la vida "las emociones", bien lo dijo Mándela (1994) que una buena cabeza y un buen corazón son siempre una combinación formidable.

Una buena gestión en nuestras emociones sería un beneficio muy grato en el desarrollo de una persona, por ello surgen los avances de la creación de estrategias de solución a problemas educativos, se hace un acercamiento emocional en la formación de los sujetos, de qué manera motivar al individuo, hacerle sentir que sus acciones son reales, para la seguridad y toma de decisiones en su vida.

Las definiciones populares de inteligencia hacen énfasis en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad para resolver problemas cognitivos, Thorndike (1920) utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. Gardner (1983), introdujo la idea de que:

Los indicadores de inteligencia, como el cociente intelectual, no explican plenamente la capacidad cognitiva, porque no tienen en cuenta ni la “inteligencia interpersonal” la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas ni la “inteligencia intrapersonal” la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propio (p.21).

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) se centra en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta teoría, la inteligencia emocional se define como:

la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. (p.10)

Dentro del aula en la escuela secundaria número 59, se tuvo la oportunidad de observar gran variedad de comportamientos centrados en sus emociones por lo cual surgió la interrogante: ¿Cómo desarrollar la inteligencia emocional en los alumnos de secundaria, como factor clave del proceso enseñanza aprendizaje para mejorar el desempeño escolar y como base fundamental de motivación?

OBJETIVO GENERAL

Diseñar un programa de intervención pedagógica para el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de secundaria que permita motivarlos y mejorar su desempeño académico.

Potenciar las estrategias para desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes, para desarrollar y/o potenciar las habilidades de percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional de los estudiantes a intervenir, para la mejora de los procesos educativos.

METODOLOGIA

La investigación fue basada en el método o diseño “investigación- acción” de carácter cualitativo, orientado al cambio y toma de decisiones, una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales. Yuni y Urbano (2005) afirma que la Investigación acción:

Se enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales, por cuanto se fundamenta en una posición respecto al valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional (Pp. 138-139).

Las técnicas aplicadas fueron observación abierta, observación participativa, encuesta, donde se pudo llegar a tener datos de los sujetos, diversos rangos de comportamiento, seguridad en su postura, formas de expresión, recolección de información mediante instrumentos, un cuestionario de preguntas cerradas: como base inicial pues es necesario saber qué conocimientos previos de los alumnos existen de algunos conceptos y conocer un poco de sus emociones basada en la liberación de algunos sentimientos y afectos.

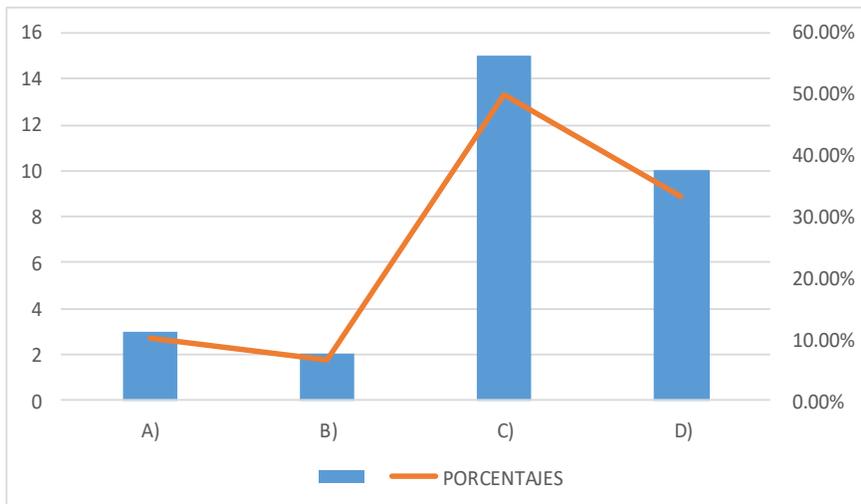
La acumulación de datos ha llevado un lapso de 3 semestres con diferentes programaciones, la primera fue durante el quinto semestre enero-junio 2018, se realizó una observación simple en febrero del dos mil nueve se ingresó nuevamente a la “escuela secundaria técnica número 59”, para realizar observación y aplicación de algunos instrumentos.

Para las observaciones se utilizó el diario de campo, donde se hicieron anotaciones de los diversos comportamientos dentro del salón y con clases diferentes, la primera clase fue de historia y la segunda en inglés con dos horas activas por clase, para anotar, tanto comportamientos de los alumnos como estrategias, enfoques, teorías utilizadas por los profesores. Con los resultados se elabora un programa de intervención, para aplicarlo en el presente ciclo escolar.

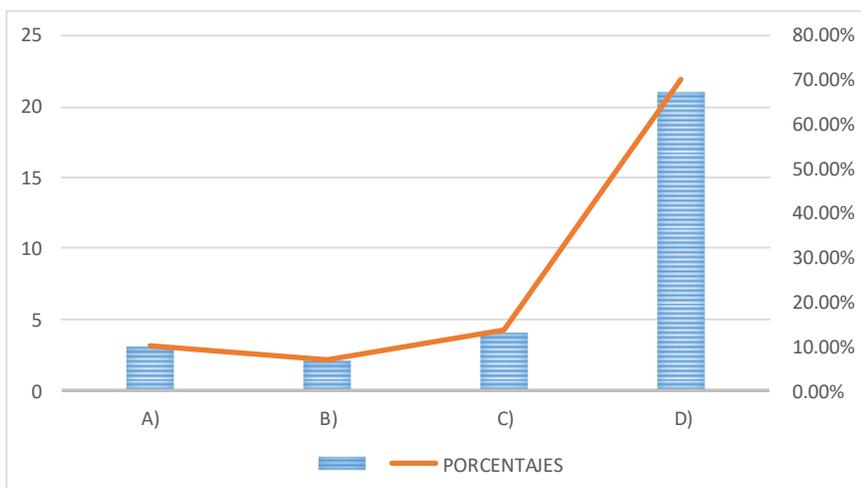
RESULTADOS

Como primer instrumento se aplicó el cuestionario ¿sabes reconocer tus emociones? que detalla preguntas cerradas con el propósito de conocer qué tan bien liberan sus sentimientos o por lo contrario, los resultados se encuentran integrados en la gráfica uno y dos, donde nos muestra un equilibrio emocional con 50% en la gráfica uno, y el detalle alarmante de Cuidado eres propenso a que las tristezas se somaticen en tu organismo generando dolores y enfermedades. Trata de liberarlas cuando te haga falta: con los amigos, haciendo relajación, y la gráfica dos con un 70% dando como resultado del saber controlar tus emociones y expresarlas a viva voz cuando es necesario, de forma que nunca acumulas una carga demasiada demoledora en tu interior, sigue así.

Según Bisquerra (2004) define la Educación Emocional como un proceso educativo, continuo y permanente con el fin de potenciar el desarrollo emocional como elemento imprescindible para el desarrollo cognitivo siendo ambos los elementos necesarios del desarrollo de la persona integral.



Gráfica 1



Gráfica 2

El instrumento número dos se basó en un test llamado ¿racional o emocional? de Gonzáles (2011), donde se conoce de qué manera las decisiones se entrelazan y tiene mayor peso, pues es general y diferentes los enfoques de vida, desde el resultado de desarrollar y potenciar esas habilidades de percepción, expresión, regulación emocional.



Grafica 3

Como se observa en la gráfica tres se obtuvo un resultado del: 46.67 % en lo racional con 14 alumnos y 53.3% en lo emocional con una cantidad de 16 alumnos mostrando que en su toma de decisiones hay una mínima diferencia en la relación entre la razón y la emoción. Así, algunos participan poco, no se atreven y otros, más seguros de sí mismo logran participar con sus compañeros son jóvenes con tendencia a ser emocionales, quienes pueden verse y ver a los otros para compartir espacios, intereses y comprenderse; el resto de estudiantes

Bisquerra (2000) hace referencia a la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano, es importante conocer el desarrollo emocional y racional de los alumnos, porque la etapa en la que se encuentran es compleja en el desarrollo de conductas, la búsqueda de personalidad y una identidad.

El instrumento tercero fue el diario de campo donde se registraron algunos comportamientos demostrados por docentes y alumnos durante las clases de historia e inglés observaciones realizadas de forma participativa y simples, desde junio del 2018 hasta febrero 2019, el resultado fue que no existe motivación por parte del docente también pude identificar, falta de interés por parte de los alumnos, en estas 2 materias los docentes presentan métodos tradicionales.

La materia de arte se presenta diferente, es una de sus materias favoritas, sin embargo, hay veces el maestro cataloga de malo a un alumno por no poner atención a su clase y jugar.

Una clase no se puede caracterizar como buena o mala, se caracteriza por el interés, el deseo, el gusto, la motivación, las estrategias que el docente aplique, y la participación de los alumnos.

Son constantes las anotaciones, observando las interacciones del profesor con los alumnos, las primeras interacciones mostraron un enfoque tradicional del docente pues siempre hay un premio para un buen desempeño, algunos adolescentes mostraron falta de interés en algunas clases (como historia). La mayoría de problemas que se ocasionan en el aula durante las observaciones es a causa de mal comportamiento de los

jóvenes, mucho ruido y desorden. Sin embargo pude percatarme del gusto y la atención por el arte a través de la música, durante esta clase los adolescentes mostraban interés y gusto. Las siguientes observaciones en la materia de inglés, se observó el uso de material didáctico, esto de alguna manera influye en los ánimos como alumno necesita de motivación, sin embargo, era un material poco atractivo.

CONCLUSION

Se anotado el agotamiento de esta dimensión hacia lo emocional, la educación escolar se basa más en lo racional por ello se requiere un cambio urgente, un cambio con sentido lo cual se hará posible retomando alguno de los objetivos principales que pretende la investigación, darnos cuenta de esas brechas primarias, fundamentales en el proceso de aprendizaje debemos de tener claro que la participación en clases no es fácil, para levantarse de la silla y dar su punto de vista, es difícil para algunos por la poca seguridad, nervios y diversas acciones que tienen que ver con la motivación y en este caso, otros adolescentes cuentan con seguridad, dominio de tema y diversas estrategias para obtener los conocimientos, tienen más control de sí mismos, del entorno y participan mejor, es decir, la inteligencia emocional controlada permite ser asertivo en situaciones escolares, social, laborales, etc.

la secundaria es el punto perfecto para desarrollar inteligencia emocional desde esta etapa para estimular el control de las emociones es algo inteligente controlar la ira, la euforia, porque a esta edad las dudas, las distracciones necesitan control para alcanzar los sueños y la motivación de uno mismo. Es necesario saber qué los emociona, la mayor importancia es la confianza del alumno a docente y de docente a alumno, una buena relación entre alumno, docente y contenido promueve buenas relaciones y aprendizaje significativo.

Referencia Bibliográfica

- Sola. B (2012). La importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Recuperado de:
<http://www.cronica.com.mx/notas/2012/656739.html>
- Gardner, H (2010). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H (2011). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica Barcelona: Paidós.
- Gardner, H (1983). Inteligencias múltiples. Barranquilla, Colombia: UAEM.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1989). Inteligencia emocional. Imaginación, Cognición y Personalidad, Vol. 9, No. 3, pp185-211.

LA PROMOCIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES DE ALIMENTACIÓN EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA: UNA NECESIDAD PARA EL CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Raquel María Guevara Ingelmo, José David Urchaga Litago y Fernando González Alonso*

Universidad Pontificia de Salamanca (España)

Emails: rmguevarain@upsa.es, jdurchagali@upsa.es, fgonzalezal@upsa.es

RESUMEN

En la convención sobre los derechos del niño se contempla de la necesidad de garantizar el más alto nivel de salud posible en la infancia, siendo además este un objetivo prioritario a nivel educativo y sanitario en el mundo.

La alimentación, es uno de los factores determinantes que más influyen en el estado de salud de las personas, siendo la infancia y la adolescencia periodos clave. La Organización Mundial de la Salud señala que una alimentación inadecuada en la primera infancia es uno de los principales factores de riesgo de mala salud a lo largo de la vida, encontrándose además directamente relacionada con la aparición de enfermedades crónicas en la adultez.

La propia convención citada, señala además como derecho de este grupo de población el acceso a una educación integral que tome en consideración todas las dimensiones de la persona (física, mental y social).

Se presenta a continuación un estudio de los hábitos de alimentación de la población adolescente que, fundamentado en estos derechos del niño, justifica la importancia de programas de intervención a nivel educativo que favorezcan hábitos correctos de alimentación desde la infancia como medio de protección y promoción de la salud.

Introducción

El artículo 29 de la convención sobre los derechos del niño hace referencia al derecho a la educación, la cual “*deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades*” (art. 21.a). Así esta educación integral, incluye la dimensión física y de salud, la cual, entre otras dimensiones, incluye la alimentación.

En los derechos a la infancia, además hay apartados específicos relacionados con la salud, que aquí enumeramos:

Art 24. “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de *salud* y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud”.

Art 39.”Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, abuso; tratos inhumanos o degradantes (...). Esa

recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la *salud*, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño”.

Art. 17: “Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información (...), en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su *salud física y mental*”.

En niño tiene “El derecho a salir de cualquier país” (art. 10), “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión (art. 13)”, “Derecho de profesar la propia religión”, (art. 15), “libertad de asociación y de reuniones pacíficas” (art. 15), ahora bien, estos derechos tienen la restricción si fuera necesario para proteger la *salud* pública, por lo que el derecho a la salud está por encima de los anteriores derechos.

La adolescencia es una etapa en la que se presentan graves problemas relacionados con la alimentación, en concreto, la obesidad, bulimia y anorexia (trastorno, este último que pueden llevar a la muerte, y en muchos casos a deterioros neurológicos irreversibles). Así, pues, este es un tema de especial relevancia en la educación (Ayuso, 2019).

Adolescencia y salud. En general como afirma la OMS (2014a), se considera que los adolescentes son un grupo sano. A pesar de ello, muchos mueren de forma prematura debido a accidentes, suicidios, violencia, complicaciones relacionadas con el embarazo y enfermedades prevenibles o tratables. Más numerosos aún son los que tienen problemas de salud o discapacidades. Además, muchas enfermedades graves de la edad adulta tienen su origen en la adolescencia o en los hábitos incorrectos que se adquieren en ella. Por ejemplo, el consumo de tabaco, las infecciones de transmisión sexual, entre ellas el VIH, y los malos hábitos alimentarios y de ejercicio; causas todos ellos de enfermedad o muerte prematura en fases posteriores de la vida.

La OMS señala los siguientes problemas como los más relevantes de la juventud: salud mental, consumo de sustancias, violencia, traumatismos involuntarios, nutrición, salud sexual y reproductiva y el VIH (OMS, 2014a).

En la misma línea, según la Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados de Europa (CSDH, 2008), sobre la salud y el bienestar de los jóvenes, aspectos como la nutrición, la actividad física, el abuso de alcohol y la salud sexual y mental son aspectos pendientes por su enorme repercusión en el estado de salud de los jóvenes europeos siendo esencial promover entre este grupo de población un modo de vida sano, adoptando medidas de prevención y teniendo en cuenta las cuestiones de género.

Alimentación y Adolescencia

La alimentación es un factor clave en el mantenimiento o la mejora del estado de bienestar de las personas. Junto con la actividad física es uno de los aspectos que intervienen de una forma determinante en la salud por su repercusión directa en la prevención de la obesidad y su asociación con las principales enfermedades crónicas de nuestro tiempo (cardiovasculares, diabetes mellitus tipo 2, hipertensión arterial y ciertos tipos de cáncer). De los diez factores de riesgo

identificados por la OMS como claves para el desarrollo de las enfermedades crónicas, cinco están estrechamente relacionados con la alimentación y el ejercicio físico: obesidad, sedentarismo, hipertensión arterial, hipercolesterolemia y consumo insuficiente de frutas y verduras. Una alimentación poco saludable y no practicar actividad física con regularidad, son dos factores de riesgo importantes en la cronicidad de enfermedades y ambas son susceptibles de modificarse (Agencia Española de Seguridad Alimentaria, 2005; Moreno, 2015).

La prevalencia de sobrepeso y obesidad es una de las cuestiones que más preocupan en salud pública. Según los datos de la OMS, ambos han alcanzado carácter de epidemia mundial. El 65% de la población mundial vive en países donde el sobrepeso y la obesidad se cobran más vidas de personas que la insuficiencia ponderal (estar por debajo del peso considerado como saludable) (OMS, 2014b).

Si bien el sobrepeso y la obesidad tiempo atrás eran considerados un problema propio de los países de ingresos altos, actualmente ambos trastornos están aumentando en los países de ingresos bajos y medios, en particular en los entornos urbanos. En los países en desarrollo están viviendo cerca de 35 millones de niños con sobrepeso, mientras que en los países desarrollados esa cifra es de 8 millones. La causa fundamental del sobrepeso y la obesidad es un desequilibrio energético entre las calorías que se consumen y las calorías que se gastan. Pues bien, a nivel mundial se ha producido, por una parte, un aumento en la ingesta de alimentos hipercalóricos ricos en grasas, sal y azúcares, y pobres en vitaminas, minerales y otros micronutrientes. Por otra parte, se ha producido un descenso de la actividad física, como resultado de las formas cada vez más sedentarias de trabajo, de los nuevos modos de desplazamiento y de una creciente urbanización. A menudo los cambios en los hábitos de alimentación y actividad física son consecuencia de cambios ambientales y sociales asociados al desarrollo y la falta de políticas de apoyo en sectores como la salud, agricultura, transporte, planeamiento urbano, medio ambiente, educación, así como al procesamiento, distribución y comercialización de los alimentos (OMS, 2014b).

Ante la gran preocupación que la alimentación supone para la salud pública mundial, la OMS presentó la *Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud* (OMS, 2004b) para intentar reducir los factores de riesgo de enfermedades no transmisibles relacionados con las dietas poco saludables y la inactividad física. En ella se insta a reforzar y establecer sistemas de vigilancia para evaluar la eficacia de las intervenciones realizadas y para orientar la inversión y gestión de los recursos disponibles reduciendo así los riesgos relacionados con los regímenes alimentarios poco sanos y la falta de actividad física. En 2006, el *Marco para el seguimiento y evaluación de la aplicación de dicha Estrategia*, propone una línea de actuación estableciendo indicadores que permiten evaluar la implantación de esta estrategia mundial (OMS, 2006).

La Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud, aprueba en 2007 el *Plan de Acción Food and Nutrition Plan 2007-2009*, en el que se plasma la necesidad de utilizar mecanismos de seguimiento y evaluación en las políticas y programas desarrollados comprobando así el logro de objetivos y estableciendo medidas basadas en la investigación y en la evidencia. En esta misma línea, se aprueba el Libro Blanco de la Unión Europea (2007), intentando contribuir a través de sistemas de seguimiento a la reducción de los problemas de salud relacionados con la mala alimentación, el sobrepeso y la obesidad.

En España, la dieta mediterránea y sus conocidos efectos positivos sobre la salud, instan al consumo de multitud y variedad de alimentos que forman parte de los hábitos alimentarios de nuestra población, lo cual predispone y favorece al menos el equilibrio nutricional. Se considera el modelo de alimentación más saludable y los beneficios sobre la salud que aporta la misma se han confirmado repetidamente (e.g., Estruch et al., 2013; Grao et al., 2013).

Numerosas investigaciones realizadas en los últimos años apuntan algunos hábitos de alimentación como los que mejor pueden ayudar al mantenimiento o mejora de la salud de las personas siempre en relación con la práctica de actividad física y como mejor modo de prevención de la obesidad y el sobrepeso (Moschonis et al., 2014; Papoutsou et al., 2014): ingesta adecuada de todos los tipos de alimentos de una forma variada y equilibrada; consumo ocasional de azúcares, alcohol y bebidas azucaradas; realizar entre tres y cinco comidas al día y realizar diariamente un desayuno completo (Pérez, 2019).

En España, según la Encuesta Nacional de Salud (2013), el porcentaje de la población de entre 10 y 14 años afectados por obesidad y sobrepeso, ha aumentado un 7,1% en los últimos 10 años. Mientras en 2003 el 34% de los adolescentes tenía sobrepeso u obesidad (29,3% y 4,7% respectivamente), este porcentaje asciende al 41,1% en 2012 (teniendo sobrepeso un 35,5% y obesidad un 5,5% de los adolescentes).

En 2005, el Ministerio de Sanidad y Consumo de España, preocupado por el fenómeno de la obesidad en nuestro país, elabora la Estrategia NAOS con la finalidad de mejorar los hábitos alimentarios e impulsar la práctica regular de la actividad física de todos los ciudadanos, poniendo especial atención en la prevención durante la etapa infantil. La puesta en marcha de esta estrategia ha requerido una intervención multisectorial, multidisciplinar y multifactorial interviniendo en los ámbitos familiar, escolar, empresarial y sanitario.

La citada estrategia nacional, ha seguido las directrices que la OMS establece en el *Plan de Acción Europeo para la Alimentación y Política Nutricional 2007-2013*, poniendo especial interés en el seguimiento y la evaluación como un componente ineludible de las políticas y planes de acción de prevención de la obesidad y de promoción de estilos de vida saludables. Así, en 2007, la OMS y la Asociación Española de Seguridad Alimentaria (AESAN), celebran en Madrid el Taller Internacional *Estrategia Global de la OMS sobre Dieta, Actividad Física y Salud: un marco para la implantación de la evaluación y seguimiento*, con el objetivo de revisar y compartir experiencias sobre evaluación en diferentes países, y discutir el desarrollo de planes de acción específicos para implantar el *Marco para el seguimiento y evaluación de la aplicación de dicha Estrategia*.

En la infancia y la adolescencia, la obesidad y el sobrepeso pueden causar hipertensión y complicaciones vasculares en etapas vitales posteriores, contribuyendo asimismo a la aparición de trastornos locomotores, complicaciones respiratorias, inmunológicas y gástricas así como diferentes alteraciones de la conducta como la merma de la autoestima y otros conflictos que pueden abocar al niño o al joven al fracaso escolar.

El estudio AVENA sobre alimentación y valoración del estado nutricional de los adolescentes españoles, muestra una alarmante prevalencia de sobrepeso y obesidad acompañada de bajos niveles de actividad y condición física y un estado metabólico de bajo grado, todos altamente implicados en el inicio y desarrollo de las enfermedades cardiovasculares que puede tener en un futuro este grupo de población (Wärnberg et al., 2006).

Haciendo referencia a la importancia de los hábitos de alimentación saludables, Contento y Michela (1998), demostraron que en el periodo de la adolescencia aumenta la necesidad fisiológica de los nutrientes esenciales (energía, proteínas, vitaminas y minerales) y se hace especialmente importante tener una dieta de alta calidad nutritiva. Un buen modelo de alimentación en la infancia y la adolescencia promueve un óptimo crecimiento y desarrollo, teniendo además un gran impacto en el futuro estado de salud adulto. Concretamente, una alimentación saludable en ambas etapas, previene problemas de salud inmediatos como la deficiencia de hierro, la anemia, la obesidad, desórdenes de alimentación y caries dental, al tiempo que todo lo anterior puede contribuir a prevenir problemas de salud a largo plazo, como la enfermedad coronaria, el cáncer, la hipertensión y la osteoporosis. Y, lo que no es menos importante, los hábitos de alimentación adquiridos en la adolescencia se convertirán en la adultez en rutinas que protejan la salud o que la pongan en riesgo (Moral et al, 2019).

Conviene señalar que hay cierta tendencia en esta etapa a una ingesta poco adecuada de picoteo y consumo de alimentos tipo “snacks” o de comida rápida de alto contenido calórico, ingestas desequilibradas o desordenadas en las que se come poco en las comidas porque se consumen alimentos entre horas. Además, es habitual que no se consuman alimentos necesarios como hidratos de carbono por miedo a engordar o que se prescinda de los desayunos. También se comienza en esta etapa a realizar dietas sin el control necesario de profesionales, lo cual ayuda a instaurar hábitos poco saludables y conduce en algunos casos a patologías como la anorexia y la bulimia (Ballesteros et al., 2011).

El desayuno completo. Una de las formas más simples y eficaces de mejorar la salud y el bienestar es garantizar que los ciudadanos desayunen todos los días. Además de la influencia en el bienestar cotidiano, las investigaciones muestran que desayunar contribuye a mejorar la calidad de la ingesta diaria, al equilibrio metabólico y a la mejora del rendimiento cognitivo durante el día, lo cual implica beneficios para la salud a corto y largo plazo. Las investigaciones señalan que desayunar todos los días tiene una importante influencia positiva en el establecimiento de hábitos saludables, siendo una de las comidas más importantes de día y debiendo cubrir al menos el 25% de las necesidades nutritivas diarias de los niños y adolescentes en edad escolar. La realización del desayuno está asociado con un menor riesgo de obesidad y una reducción en el índice de masa corporal en niños y adolescentes en Europa. Saltarse el desayuno, en cambio, se encuentra ligado a un estilo de vida poco saludable (Díaz, Ficapal y Aguilar, 2016; Ibarra, Mora, Ventura, y Hernández, 2019; Vereecken et al., 2009).

El estudio español AVENA muestra cómo los jóvenes que desayunan inadecuadamente o no desayunan, tienen unos hábitos menos saludables a lo largo del día (tanto en la comida como en la cena) (Moreno et al., 2005).

La OMS recomienda, para la realización de un desayuno completo con las mejores cualidades nutritivas, un lácteo (vaso de leche, yogur, queso...), una ración de cereal (pan, copos de cereales, galletas...), grasa de complemento (aceite de oliva, margarina o mantequilla, preferiblemente la primera) una fruta o un zumo de fruta, mermelada o miel y, sólo en ocasiones, otros alimentos como derivados cárnicos y dulces en cantidades moderadas.

A pesar de los beneficios del desayuno, las investigaciones muestran que saltárselo o realizarlo de manera insuficiente es un hecho cada vez más generalizado entre los niños y adolescentes (Vereecken et al., 2009). De Rufino et al. (2005), señalan que se trata de una práctica bastante frecuente entre los adolescentes. De hecho en población general, se ha

comprobado que saltarse el desayuno es bastante más habitual en comparación con saltarse la comida o la cena general (Woodruff, Hanning, Lambraki, Storey y McCargas, 2008).

En España, resulta preocupante que el 9,45% de los niños y jóvenes no desayunan nada y otro 30,3% de este grupo de población desayunan solamente algo líquido como leche o zumo. Tan sólo un 26,4% de la población infantil y juvenil española realiza un desayuno completo compuesto por leche, fruta o zumo de frutas y cereales (Encuesta Nacional de Salud, 2013).

Los resultados del estudio HBSC en España en su edición de 2010, aportaron información sobre el porcentaje de adolescentes de entre 11 y 18 años que desayunan los siete días de la semana siendo un 56,9% de los chicos y un 49,9% de las chicas (Moreno et al., 2012). En Castilla y León un 13,9% de adolescentes va al colegio sin desayunar siendo las chicas las que suben la media, un 17,4% frente a un 9,6% de chicos (Junta de Castilla y León, 2014).

La frecuencia en el consumo de alimentos. En cuanto al consumo de los diferentes tipos de alimentos en la adolescencia, según La Agencia Española de Consumo, Seguridad Alimentaria y Nutrición (AECOSAN, 2007), resulta esencial para una alimentación saludable comer todo tipo de alimentos de una forma variada y equilibrada, tomar todos los días frutas verduras y hortalizas, cereales, patatas y legumbres, moderar el consumo de grasas especialmente de origen animal, moderar el consumo de productos ricos en azúcar y reducir la sal en las comidas (Aranceta, et al, 2016).

Los resultados de la Encuesta Nacional de Salud (2013) de España, muestran que el grupo de jóvenes de entre 15 y 24 años es el grupo poblacional que menos frutas y verduras incorpora en su dieta. Asimismo, numerosos estudios han demostrado el bajo porcentaje de consumo de estos dos grupos de alimentos en el periodo adolescente (e.g., Córdoba, Luengo y García, 2012; Martínez, Villarino, García, Calle y Marrodán, 2013), mientras que el consumo de dulces y refrescos crece de forma significativa en la última década (Legnani et al., 2012; Moreno-Gómez et al., 2012).

En Castilla y León (España), alrededor del 10% nunca toma alimentos como pescado, frutas frescas, verduras, legumbres y hortalizas. Por ejemplo, un 8,9% de los encuestados no toma nunca frutas y cerca del 30% sólo la consumo una o dos veces por semana, siendo todavía peores los datos en verduras y hortalizas (un 9,7% nunca las consume y un 43,2% sólo una o dos veces por semana) (Junta de Castilla y León, 2014).

Además, en este estudio se refleja que hay un 71,5% de los jóvenes que come mientras ve la televisión, lo que se relaciona con mayor ingesta y preferencia por platos más ricos en grasas y calorías vacías (Robinson et al., 2013). Si estos factores de riesgo se suman a la baja frecuencia de ejercicio físico y el tiempo dedicado a las conductas sedentarias (tal y como se tratará en el siguiente apartado), se muestra un patrón a tener en cuenta en la prevención del sobrepeso y la obesidad en la edad adolescente.

Los datos del estudio HBSC en España (Moreno et al., 2010), muestran que en la realización de un desayuno completo, el porcentaje de adolescentes que desayuna los siete días de la semana es mayor en chicos (56,9%) que en chicas (49,9%). Además la tendencia descendente de esta práctica según la edad es más acusada en las chicas. En cuanto al consumo de los distintos grupos de alimentos, los datos apuntan que las chicas superan a los chicos en consumo óptimo de frutas y realizan también un mayor consumo diario de verduras. En cuanto al consumo diario de refrescos o bebidas azucaradas el

porcentaje es más frecuente en los chicos, un 24,4% frente al 20,2% de las chicas. Los dulces, en cambio, son consumidos a diario de forma más frecuente por las chicas (16,6%) frente al 13,7% de los chicos.

Un estudio realizado por nuestro equipo (Guevara, 2014) mostró que en una muestra de 1200 adolescentes españoles, el 71% desayunaba de forma completa todos los días, pero un 12% de los adolescentes encuestados no desayunaba nunca. El hábito no saludable de alimentación más frecuente es el bajo consumo de verduras y frutas, y el excesivo en carne. Además, el consumo de azúcares y bebidas azucaradas es alto en este grupo de población. Tan sólo un 12% de los adolescentes cumple las recomendaciones realizadas por los organismos internacionales para seguir una alimentación equilibrada y completa.

CONCLUSIÓN

Los datos señalados en esta revisión ponen de manifiesto la necesidad de diseñar programas de intervención que de forma específica promuevan un mayor consumo de frutas y verduras, la realización de un desayuno completo todos los días de la semana y además orienten sobre la frecuencia recomendada en el consumo de alimentos" (Guevara, p. 208). De entre los factores que determinan el estado de salud, cobra especial relevancia la alimentación y sobre todo en la etapa adolescente ya que durante la misma se adquieren muchos de los hábitos que nos acompañan a lo largo de la vida. La salud es un derecho en la infancia y promoverla favorece la educación integral de las personas.

Referencias

- Agencia Española de Seguridad Alimentaria (2005). *Estrategia NAOS. Invertir la tendencia de la obesidad. Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- AECOSAN- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (2007). *La alimentación en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Aranceta, J, Arija, V., Maíz, E., Martínez, E., Ortega, R.M., Pérez-Rodrigo, C, Quiles, J, Rodríguez, A., Román, B., Salvador i Castell, G., Tur JA, Varela, G. y Serra, L. (2016). Guías alimentarias para la población española (SENC); la nueva pirámide de la alimentación saludable. *Nutrición Hospitalaria*, 33 (8), 1-48.
- Ayuso, R., Molina, M.C. y Medina, J.L (2019). La promoción de salud en la escuela como estrategia para el abordaje de la cronicidad en España. *Horizonte Sanitario*, 18 (1), 37-47.
- Ballesteros, J. M., Pérez, N., Quiles, J., Echeverría, P., Castell, C., Muñoz, J., Mosquera, C., Belmonte, S. Rivas, F., Gómez, F., Calvo, A., Martínez, R., y Lizalde, E. (2011). *Evaluación y seguimiento de la Estrategia Naos: conjunto mínimo de indicadores*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Contento, I. R., y Michela, J. W. (1998). Nutrition and food choice behavior among Children and adolescents. En Gorreczny y Hensen (eds.) *Handbook of pediatric and adolescent health psychology* (pp. 249-273). Boston: Allyn & Bacon.

- Córdoba, L. G., Luengo, L. M., y García, V. (2012). Ingesta dietética de los estudiantes de secundaria de la ciudad de Badajoz. *Endocrinología y Nutrición*, 59(7), 407-415.
- De Rufino, P., Redondo, C., Amigo, T., González-Lamuño, D., García, M. y Grupo AVENA. (2005). Desayuno y almuerzo de los adolescentes escolarizados de Santander. *Nutrición Hospitalaria*, 20, 217-222.
- Díaz, T, Ficapal, P. y Aguilar, A. (2016). Hábitos de desayuno en estudiantes de primaria y secundaria. Posibilidades para la educación nutricional en la escuela. *Nutrición Hospitalaria*, 33 (4), 909-914.
- Ibarra, J., Mora, L., Ventura, C. y Hernández, C. (2019). Hábitos de vida saludable de actividad física, alimentación, sueño y consumo de tabaco y alcohol, en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 5(1), 70-84.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta Nacional de Salud de España*.
- Estruch, R., Ros, E., Salas-Salvadó, J., Covas, M.I., Corella, D., Arós, F., Gómez-Gracia, E., Ruiz-Gutiérrez, V., Fiol, M., Lapetra, J., Lamuela-Raventos, R. M., Serrano-Majem, M. D., Pító, X., Basora, J., Muñoz, M. A., Martínez, J. A. y Martínez-González, M. A. (2013). Primary Prevention of Cardiovascular Disease with a Mediterranean Diet. *The New England Journal of Medicine*, 368, 14.
- Guevara, R. (2014). *Estilos de vida relacionados con la salud de los adolescentes salmantinos*. Tesis doctoral. Universidad Pontificia de Salamanca (España).
- Grao, A., Nuviala, A., Fernández, A., Porcel, A. M., Moral, J. E. y Martínez, E. J. (2013) Adherencia a la dieta mediterránea en adolescentes rurales y urbanos del sur de España, satisfacción con la vida, antropometría y actividades físicas y sedentarias. *Nutrición Hospitalaria*, 28(3), 1129-1135.
- Grosso, G., Marventano, S., Buscemi, S., Scuderi, A., Matalone, M., Platania, M., Giorgianni, G., Rametta, S., Nolfo, F., Galvano, F. y Mistretta, A. (2013). Factors Associated with Adherence to the Mediterranean Diet among Adolescents Living in Sicily, Southern Italy. *Nutrients*, 5(12), 4908-4923.
- Junta de Castilla y León (2014). *Sistema de Vigilancia de los hábitos y estilos de vida en la población juvenil de Castilla y León*. Notas de prensa: Diario de Burgos.
- Legnani, E., Legnani, R. F., Dellagrana, R. A., Siva, M. P., Barbosa, V. C. y Campos, W. (2012). Health-related risk behaviors and overweight in students from Toledo, Paraná, Brazil. *Motricidade*, 8(3), 59-70.
- Martínez, J. R., Villarino, A., García, R. M., Calle, M. E. y Marrodan, M. D. (2013). Obesidad infantil en España: hasta qué punto es un problema de salud pública o sobre a fiabilidad de las encuestas. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 33(2), 80-88.
- Moral, J.E., Agraso, A.D., Pérez, J.J., Rosa, A., Tárraga, M.L., García, E. y Tárraga, P.J. (2019). Práctica de actividad física según adherencia a la dieta mediterránea, consumo de alcohol y motivación en adolescentes *Nutrición Hospitalaria*, 36(2), 420-427.

- Moreno, L. A., Kersting, M., de Henauw, S., González-Gross, M., Sichert-Hellert, W., Matthys, C., Mesana, M. I. y Ross, N. (2005). How to measure dietary intake and food habits in adolescence: The European perspective. *International Journal of Obesity*, 29, 66-77.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., López, A. y Granado, M. C. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del Estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años*. Madrid: **Ministerio de Sanidad**.
- Moreno, L.A. (2015). La alimentación del adolescente. *Mediterráneo Económico* (27), 75-86.
- Moschonis, G., Kalliora, A. C., Costarelli, V., Papandreou, C., Koutoukidis, D., Lionis, C., Chrousos, G. P., Manios, Y. y Healthy Growth Study Group (2014). Identification of lifestyle patterns associated with obesity and fat mass in children: the Healthy Growth Study. *Public Health Nutrition*, 17(3), 614-624.
- Organización Mundial de la Salud (2006). *Marco para el seguimiento y evaluación de la aplicación de la Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud (2014a). *Salud del adolescente*.
- Organización Mundial de la Salud (2014b). *Obesidad y sobrepeso. Nota descriptiva, 311*. Mayo.
- Papoutsou, S., Briassoulis, G., Hadjigeorgiou, C., Savva, S. C., Solea, T., Hebestreit, A., Pala, V., Sieri, S., Kourides, Y., Kafatos, A. y Tornaritis, M. (2014). The combination of daily breakfast consumption and optimal breakfast choices in childhood is an important public health message. *International Journal of Food Sciences and Nutrition*, 65(3), 273-279.
- Pérez Hernández, I. (2019). Nutrición, alimentación y estilos vida en los niños y adolescentes. *Cuadernos de pedagogía*, 497, 80-83.
- Commission on Social Determinants of Health [CSDH] (2008). *Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. Final Report of the Commission on Social Determinants of Health*. Geneva: WHO.
- Robinson, E., Aveyard, P., Daley, A., Jolly, K., Lewis, A., Lycett, D. y Higgs, S. (2013). Eating attentively: a systematic review and meta-analysis of the effect of food intake memory and awareness on eating. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 97 (4), 728-742.
- UNICEF Comité Español (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.
- Vereecken, C. Dupuy, M., Rasmussen, M., Kelly, C., Nansel, T.R., Al Sabbah, H., Baldassari, D., Delgrande, M., Maes, L., Niclasen, B., Ahluwalia, N. y the HBSC Eating y Dieting Focus Group (2009). Breakfast consumption and its socio-demographic and lifestyle correlates in schoolchildren in 41 countries participating in the HBSC study. *Internacional Journal of Public Health*, 54, 180-190.

Wärnberg, J., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Romeo, J., González-Gross, M., Moreno, L.A., García-Fuentes, M., Gómez, S., Nova, E., Díaz, L.E., Marcos, A. y Grupo AVENA (2006). Estudio AVENA (Alimentación y valoración del estado nutricional en adolescentes). Resultados obtenidos 2003-2006. *Pediatría Integral*, 1, 50-55.

Woodruff, S. J., Hanning, R. M., Lambraki, I., Storey, K. E. y McCargas, L. (2008). Healthy Eating Index-C is compromised among adolescent with body weight concerns, weight loss dieting, and meal skipping. *Body Image*, 5, 404-408.

EL CONSUMO DE DROGAS COMO FACTOR EN EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

Teresa Arlett Guerra Sánchez* y Marilú Camacho López**

*Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH. Estudiante de 8º. Semestre.

** Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH. Docente. C.A Derecho Educativo y Orientación

Email: mariluc114@hotmail.com

RESUMEN

El consumo de drogas es un tema social de gran importancia pero que sin duda alguna no se ha logrado disminuir los índices de víctimas de esta problemática debido a la falta de información y a la poca importancia que se le ha dado como problema social; a pesar de la alarma social con la que se tiene que abordar el fenómeno de las drogas que a menudo se presentan necesitamos mirar con atención esta realidad y preocupación que este requiere o necesita.

Uno de los problemas sociales que más están afectando a los individuos en conjunto son el uso y abuso de las drogas desencadenando una serie de problemas de salud y una serie de derechos que son suspendidos por el consumo de drogas, *“no podemos ayudarles cuando tienen dificultades si no estamos cerca de ellos en el día a día, si no conseguimos ser adultos cercanos y positivos”* (Alegret ; 2005;).

El objetivo de esta investigación fue indagar acerca de los tipos de adicciones y las estrategias para su prevención darse cuenta de la necesidad en los entornos escolares, en donde se implementen estrategias preventivas a la comunidad educativa para que tengan un mejor rendimiento académico y desarrollo biopsicosocial óptimo. Por tal motivo es importante recalcar que el consumo de alcohol y otras drogas hace que una persona pierda oportunidad de desarrollar su potencial patrimonio cerebral, ya que estas sustancias producen alteraciones desde los primeros estadios.

Esta problemática es una situación bastante preocupante para el desarrollo educativo del alumnado por ello la sociedad debe darle la importancia que este necesita ya que los adolescentes son el futuro de las próximas generaciones, es preciso capacitar a las personas para hacer elecciones acertadas en sus estilos de vida en donde se constituye una estrategia fundamental en la vida del ser humano, y en la educación para la salud estas juega un papel preponderante, en tanto ayuda a formar a las personas (estudiantes o adolescentes) en habilidades cognitivas, y socio-afectivas que les permitan decidir de forma correcta frente a situaciones que pongan en riesgo su integridad física y psicológicas, esta investigación se realizó con el fin de orientar a los adolescentes y hacerles ver lo grave de la situación y del abuso de cualquier droga, también lo riesgoso que es violar el reglamento de las instituciones educativas ya que el uso de las drogas es prohibido dentro de este contexto.

Palabras Clave: Drogas, bajo rendimiento escolar, Adolescencia,

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de un ser humano es muy amplio ya que este va aprendiendo desde el nacimiento, pasando por etapas cognitivas, socio-afectivas, físicas; como se sabe todo ser humano experimenta cambios en diferentes etapas de su vida. La investigación se centra en la etapa de la adolescencia ya que aquí es donde el niño experimenta una serie de cambios biológicos.

Para cuando un niño llega a la etapa de la adolescencia ya tiene construido una parte de su identidad ya que esta parte se trabaja desde el núcleo familiar, en esta fase de su desarrollo humano puede decirse que ya aprendió conceptos generales de lo que es bueno y es malo, donde desde casa empezó a ser instruido. La instrucción de los padres hacia el niño es fundamental ya que le ayuda a lo largo de su vida, aunque en algunos casos esto no es así; ya que algunos adolescentes muestran conductas negativas, que no favorecen su integridad física y psicológica.

Unas de las principales drogas que se abordaron en esta investigación fue el cannabis conocido coloquialmente “marihuana”; esta droga actualmente es consumida en la etapa de la adolescencia debido a la facilidad que se tiene para obtenerla, así como el tabaco y el alcohol. La marihuana se ha extendido en todo el continente ya se ha por su uso farmacéutico o por experimentar cuales son los efectos que tiene la persona al consumirlo.

“En la actualidad los cannabinoides son consumidos en gran escala en occidente en tres principales presentaciones distintas, la marihuana, el hachís y el aceite de hachís. La primera se presenta como hojas y flores secas de la planta y su concentración de THC varía de 0,5 a 5%. Hay sin embargo algunas modalidades de plantas modificadas genéticamente que ya presentan concentración de THC entre 7 y 34%. El hachís, por su parte, se obtiene de la resina extraída de las plantas y flores desecadas. De: (José Theodoro Correa de Carvalho, Diciembre 2007 revista Noticias Jurídicas) “

Los tipos de drogas se clasifican en dos tipos legales o ilegales, de igual manera se determinan según sus vías de consumo, efectos sobre el sistema nervioso, efectos en el desarrollo cognitivo e intelectual.

Las drogas legales están permitidas, y suele existir un fin económico para su utilización. Por ejemplo, los impuestos recaudados con el tabaco o el alcohol ya que estas drogas son más fáciles de adquirir y su costo es más accesible a comparación de las otras, las puedes encontrar en algún supermercado, en la tienda que está cerca de tu casa, tiendas extranjeras etc. las drogas legales son comercializadas y consumidas en restaurantes, eventos, fiestas es decir están a la vista y son adquiridas con gran facilidad no sería difícil para un adolescente adquirir drogas legales ya que la restricción de estos productos no es severa y su consumo es para la sociedad cada vez más común; aunque se considera el alcohol como una sustancia restringida para toda persona menor de edad, en la actualidad esta ley es violada por los consumidores y los negociantes relacionados con esta sustancia.

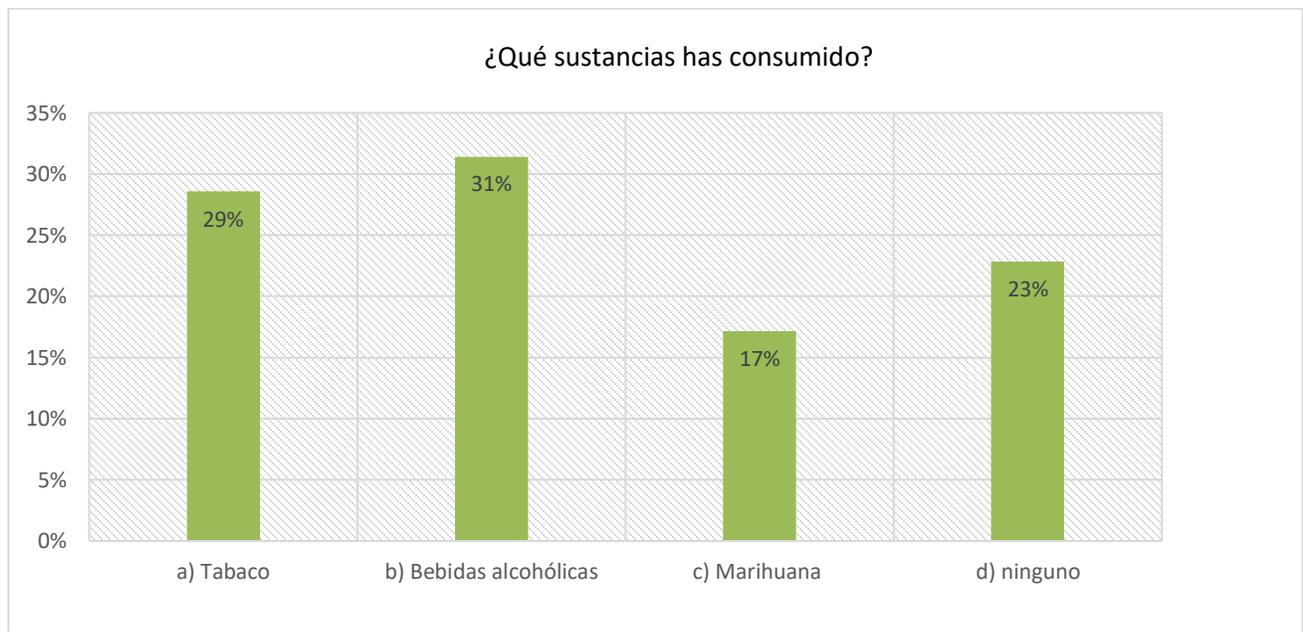
Objetivo General:

Conocer e identificar los dos tipos de drogas que prevalecen en la actualidad y en la vida de los adolescentes para implementar programas de prevención que favorezcan el desarrollo integral y adecuado en la formación de los jóvenes.

METODOLOGÍA

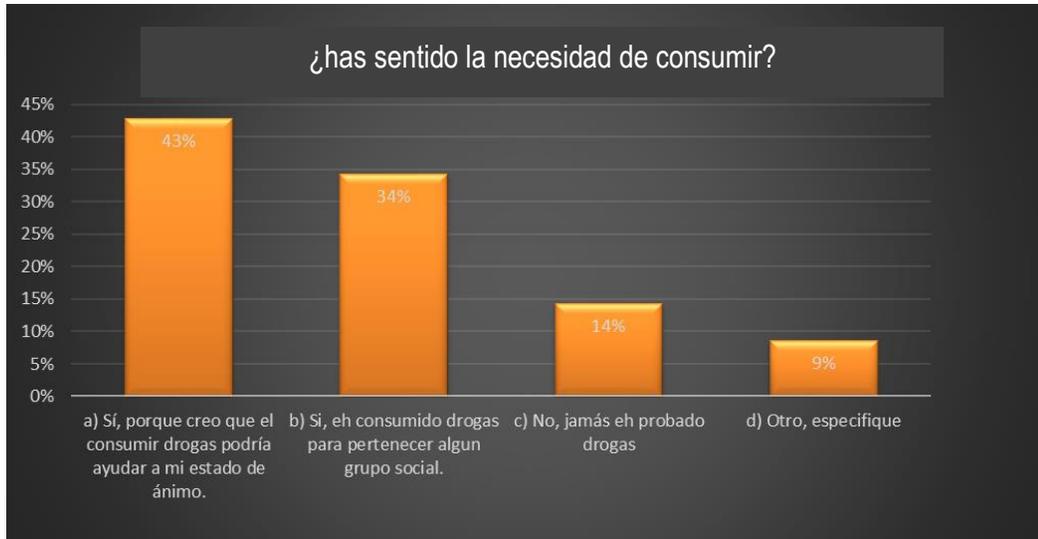
Esta investigación es de enfoque cuantitativo debido a que, por medio de entrevistas realizadas a docentes, directivos y estudiantes de determinada institución, identifique que existe un consumo de ciertas drogas en los adolescentes así mismo me permitio plasmar la problemática por medio de gráficas y porcentajes.

RESULTADOS

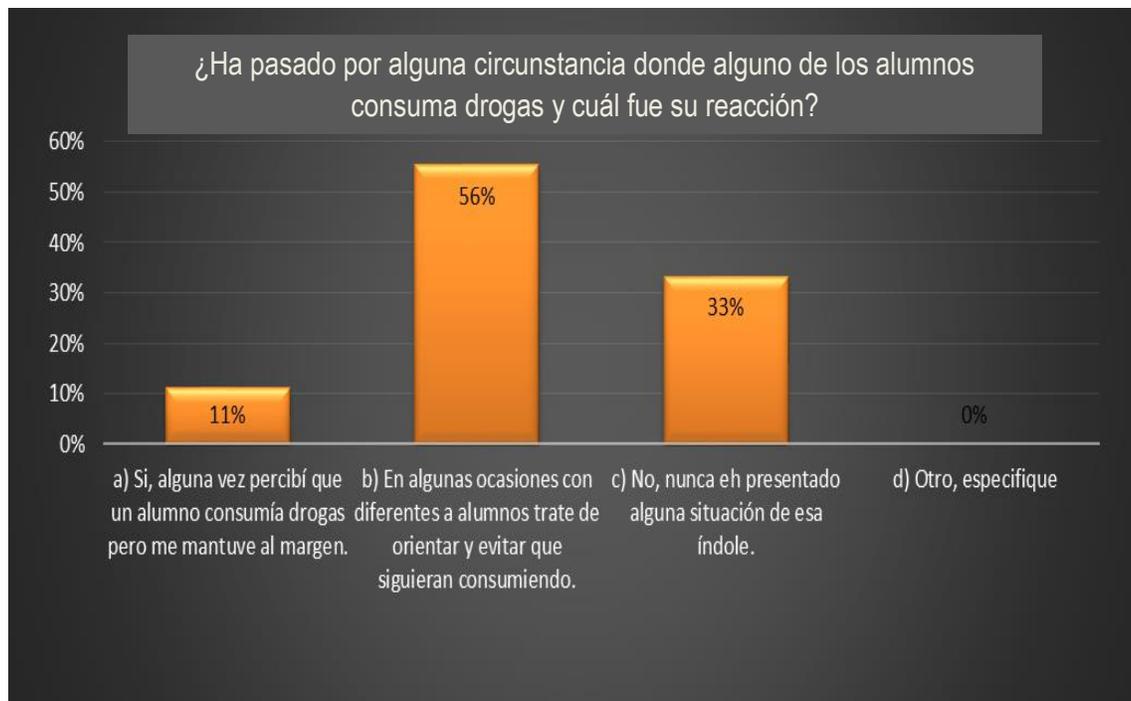


De acuerdo a la pregunta ¿Qué sustancias has consumido? Corresponde la siguiente grafica; en donde el porcentaje del 29% corresponde a la respuesta de la sustancia del tabaco, mientras que el 31% de los alumnos eligieron que la sustancia de bebidas alcohólicas son las mas consumidas por ellos, mientras tanto el 17% dijo

que consumió marihuana, el 23% de los alumnos eligieron responder libremente; y así dando un 100% de las personas encuestadas.



Esta grafica corresponde a la pregunta ¿has sentido la necesidad de consumir? Corresponde la siguiente grafica donde el 43% de los adolescentes entrevistados dijo que el consumir drogas podría mejorar su estado de ánimo sin especificar cual, el 34% dijo que ha consumido drogas para pertenecer algún grupo social, el 14% dijo que jamás ha probado drogas, pero ese porcentaje es menor a los otros donde se confirma el consumo de drogas, el 9% eligió el inciso otro, especifique.



Esta grafica corresponde a la pregunta ¿usted ha pasado por alguna circunstancia donde alguno de los alumnos consuma drogas y cuál fue su reacción? Corresponde la siguiente grafica donde el 11% de los maestros encuestados responde que alguna vez percibieron que algún alumno está consumiendo drogas, pero decidieron mantenerse al margen, el 56% de los docentes respondieron que en ocasiones si han intervenido tratando de orientar al alumno para evitar su consumo, el 33% respondió no haber pasado por alguna situación relacionada con el fenómeno analizado.

CONCLUSIONES

1. Prevenir el consumo de drogas es de mucha importancia debido a que es un tema que compete a toda la sociedad; donde viene siendo parte la adolescencia y los adultos más afectados por este fenómeno, hablando de drogas es necesario implementar reglas que establezcan la forma en que debemos comportarnos todos los que conformamos la sociedad para que exista un bienestar entre todos alcanzando vivir en armonía; logrando una cultura de paz donde cada individuo pueda tener una mejor convivencia entre todos.. Las normas establecidas en la constitución política de los estados unidos establecen los derechos y garantías que tenemos como ciudadanos en donde cada uno a construir un país mejor; para las generaciones futuras.

el artículo de derechos de las niñas, niños y adolescentes nos habla acerca de la familia en donde esta tiene una relación desde que el niño nace hasta lo largo de su existencia en donde los padres son los principales protectores de la integridad de las niñas, niños y adolescentes; la constitución es el segundo protector de la integridad de los mismos, el articulo cuatro nos habla:

El derecho a la familia permite relacionar al niño a una historia y sobre todo le ofrece protección contra la violación de sus derechos. es importante que este derecho se ejerza debido a que los niños alejados de su familia se convierten en víctimas fáciles de la violencia, la explotación, la trata, la discriminación, el uso de drogas legales/ilegales u otro tipo de maltrato (LGDNNA,2014).

2.- La juventud tiene el derecho de ser considerada como un grupo específico, con sus valores propios y con un rol en la sociedad, las autoridades de las entidades federativas, municipales el ámbito de sus respectivas competencias, deberán colaborar en la búsqueda, localización y obtención de la información necesaria para acreditar o restablecer la identidad de niñas, niños y adolescentes; donde estas leyes se encargan principalmente de cuidar y velar la integridad de cada uno de los personajes mencionados.

El derecho a la identidad lo merecemos y debemos ejercer todos los seres humanos con la finalidad de tener una garantía, un nombre, una identidad; que ya la mayoría en la etapa de la adolescencia tiene construida su identidad.

El derecho a la salud para las niñas, niños y adolescentes es a un más importante debido a que son menores de edad y necesitan quien vele por su protección hasta no ser mayores de edad, las drogas se convierten en una enfermedad para el individuo que las use debido a que sus componentes alteran el sistema cognitivo y altera todos los sentidos creando sin distinción alguna para todo a aquel que abusa de las drogas una ansiedad que al mismo tiempo se convierte en dependencia.

Las autoridades deben establecer medidas que garanticen la protección de este derecho como todos los derechos, de ser violado las autoridades están obligadas adoptar las medidas apropiadas para promover una cultura de paz.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Alegret J, Comellas, Font, (2005), *Adolescentes Relaciones con los Padres, Drogas, Sexualidad y culto al cuerpo*, Barcelona, editorial grafo.

Marvin Powell (1985) *La psicología de la adolescencia*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

Correa de Carvalho, José Theodoro, (2007).volumen 1 "Revista Noticias Jurídicas" 2017.

Dr. Andrew Kolodny revista, un experto en adicciones.

“Psicologo.Romero Jaime (2000) Centro de Rehabilitación de Toxicómanos, taropo”

Antonio Escotado: Historia general de las Drogas España Madrid, 2004, cannabis editorial: la buena estrella.

(McDonald, 1988). 2005 McGraw Hill Interamericana 6ª Edición / Rústica / Castellano

Declaración Universal de Derechos Humanos

Antonio Escotado: Historia general de las Drogas, España madrid, 2004, cannabis editorial: la buena estrella

Jane Maxwell, del AddictionResearchInstitute de la Universidad de Texas en Austin)

IGUALDAD Y GÉNERO EN LAS MATERIAS DE LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

María Esther Olveira Olveiray María del Carmen Gutiérrez Moar

Universidade de Santiago de Compostela - RIIDE Santiago de Compostela

Resumen:

La Universidad, como institución formadora, con su incorporación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado oportunidades para incluir la perspectiva de género en la formación de los profesionales de la educación. Concretamente, nuestro trabajo muestra cómo ha sido la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en dieciocho universidades españolas.

Esta comunicación presenta un balance cuantitativo y cualitativo de la presencia de la formación de género en el bagaje de los futuros pedagogos y pedagogas y educadoras y educadores sociales de nuestro país.

Inicialmente señalamos que el tema de la perspectiva de género en los diferentes planes de estudio analizados es muy desigual y en algunos casos prácticamente inexistente, hecho que nos indica la necesidad de continuar la formación en perspectiva de género en ambas titulaciones por separado dado que las propuestas deben adaptarse a las exigencias a su praxis profesional.

Palabras clave: género, igualdad de oportunidades, educación, feminismo y ciudadanía.

Introducción

Las sociedades cada vez más diversas y globales necesitan desde todos los ámbitos hacer hincapié en los derechos de sus ciudadanos y en los diversos valores para garantizar la igualdad de toda la población. Un tema de gran actualidad en nuestro país es la igualdad de género y la necesidad de trabajar dicho ámbito de modo transversal desde todos los espacios cívicos y en concreto desde el educativo. De ahí nuestro interés en un primer momento de saber cómo se forman nuestros futuros pedagogos y educadores sociales en el sistema universitario en cuanto a la igualdad de género.

Metodología

Ello nos ha llevado a hacer un vaciado de información de la titulación de Pedagogía en la universidad pública española, de cara a visibilizar en que materias está presente una temática como es la igualdad de género

en los planes de estudio. Para ello, se ha hecho un vaciado de 18 universidades analizando las materias de los cuatro cursos que configuran la formación del grado. El instrumento utilizado ha sido una ficha en la que hemos recogido la información que aparece publicada en los programas de las materias de las 18 universidades en sus páginas web. Los apartados que hemos considerado han sido:

- El nombre de la materia
- Curso en la que se imparte la materia
- Referencia directa o indirecta; es decir, el tema de género aparece en el enunciado de la materia o en un contenido (bloque de contenido); o su referencia o presencia es indirecta ya sea de forma transversal en algún contenido o a través de referencias bibliográficas.
- Los descriptores de búsqueda han sido: género, igualdad de oportunidades, feminismo, sexo y derechos de ciudadanía
- Tipo de referencia: de contenido, institucional, bibliográfica

1. Grado de Pedagogía

En el plan de estudios de Pedagogía y tras consultar la oferta educativa de 18 universidades públicas, hemos de señalar que la materia de género sólo aparece en la Universidad de Murcia en segundo curso bajo el epígrafe de Educación, Género, Ciudadanía y Derechos Humanos.

Antes de analizar la presencia del contenido de género en las guías docentes de las diversas materias de los programas de la titulación de Pedagogía hemos de comentar que las Oficinas de Igualdad de Género de las Universidades juega un papel importante, en la labor de visibilizar del tema de género en nuestras instituciones. Porque desarrollan políticas y favorecen tomas de decisiones encaminadas a fomentar la igualdad de oportunidades y hacerla real en todas las entidades y órganos, pero también en el ámbito académico. Las recomendaciones de presentar en todos los programas de la titulación educativa de Pedagogía párrafos institucionales sobre la postura del ente universitario hace que institucionalmente se haya facilitado que el tema se haga presente en todas las facultades y estudios un ejemplo de redacción es el de la universidad de Santiago que siendo muy genérico evidencia la preocupación por el tema "Perspectiva de género. En atención a criterios de igualdad de género en el ámbito universitario, se recomienda hacer uso del lenguaje no sexista, tanto en el trabajo cotidiano de aula como en los trabajos académicos solicitados.

Si bien es cierto, que la referencia directa en nuestros planes de estudios es prácticamente insignificante en el rótulo de las materias, hemos de ser más prudentes si hacemos referencia a los contenidos y al tipo de asignatura, en este sentido estos contenidos a veces se dan de forma transversal en las diferentes materias.

Profundizando, los datos nos permiten indicar que de manera directa en las diversas materias que conforman nuestros currículos aparecen reflejados contenidos donde se habla directamente de género en quince de las dieciocho universidades consultadas. El peso en el currículo es muy variable desde siete materias en que hay contenido específico de género e igualdad de oportunidades como es el caso de La Laguna o del País Vasco o a ninguna como sucede en la Universidad de Barcelona, la Complutense de Madrid o en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Esta afirmación ha de ser valorada con mucha cautela en tanto que ello no implica que en la docencia cotidiana el profesional no tenga en cuenta el tema, sino que no se ha visibilizado en la materia (primer acercamiento por parte del alumnado a los contenidos). Presencia muy básica también se produce en la universidad sevillana, asturiana, burgalesa y malagueña donde solo hemos encontrado una cita de la temática de género en sus contenidos.

Una radiografía del panorama español puede reflejarse en los siguientes datos que nos indican que los contenidos de género aparecen en materias de tipo de Fundamentación Básica (FB) en quince casos, en dieciocho en los de materias obligatorias (OB) y en diez si hablamos de la optatividad (OP).

Las universidades de Illes Balears, País Vasco, Murcia, La Laguna, Granada, Autónoma de Barcelona y Santiago de Compostela tienen en primer curso más de un contenido en el plan de estudios en materias de fundamentación básica u obligatoria en primero.

En segundo curso destacar la única materia Educación, Género, Ciudadanía y Derechos Humanos que tiene en su rótulo el vocablo género de la universidad murciana, pero además señalar que sólo se reflejan contenidos en dos materias consideradas como básicas (FB) en la universidad Autónoma de Barcelona; siendo la oferta obligatoria y básica en la Universidad de Salamanca y País Vasco de sólo una.

En el tercer curso la formación no se dirige a todo el alumnado por ser docencia optativa y no estar vinculada en algunos a los itinerarios formativos dicha presencia se analiza en las guías docentes de la Universidad de Illes Balears, La Laguna y Valencia.

La optatividad es manifiesta en el último curso del grado donde diversos contenidos puntuales afloran en materias de corte más específico y especializado. La universidad de Salamanca incorpora en la materia de Pedagogía Familiar un contenido sobre “prevención de la violencia familiar y/o violencia de género”; la del País Vasco introduce la temática de “características individuales género, empatía y personalidad” en la de Intervención educativa en resolución de conflictos; o en el caso de la Autónoma de Barcelona “la perspectiva de género” en su optativa de Educación para la ciudadanía.

Otro aspecto clave a valorar, más allá de la presencia en los planes de estudio de la temática y del contenido específico de formación, es la bibliografía más recurrente, y, por lo tanto, los autores que investigan y difunden su trabajo en revistas científicas.

Las obras más citadas en los programas de Pedagogía son las de la catedrática Pilar Ballarín (9 veces). Las publicaciones seleccionadas para el aprendizaje son *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)* del 2001; *Los códigos de género en la universidad* 2015 y *¿una profesión feminizada?* 2016. Las citas están presentes en fuentes documentales de los diferentes programas de las diversas universidades de Granada y Valencia (dos citas) y en Málaga, Oviedo, Illes Balears y Rovira i Virgili (con una).

La segunda referencia más citada (6 veces) es el artículo *¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?* de las autoras Donoso-Vázquez, Trinidad; Velasco-Martínez, Anna (2013) de la Universidad de Barcelona. Con cuatro aparece la antropóloga Dolores Juliano por *“Género y trayectorias migratorias en épocas de crisis”* (2012) y *“El juego de las astucias: mujer y construcción de modelos sociales alternativos”* (1992) por las universidades de Oviedo, Illes Balears y Granada.

2. Grado de Educación Social

El análisis del plan de estudios de Educación Social de 27 universidades públicas de España nos permite afirmar que el tema de igualdad de género ocupa un espacio mucho mayor que en la titulación de Pedagogía. Así, en cinco universidades existe una materia sobre género, aunque no en todos los casos tiene la misma consideración en el plan de estudios. En el caso de las universidades de Vigo y A Coruña *“Género y educación social”* y *“Género, igualdad y educación”* respectivamente se identifican como obligatorias y se cursan en segundo y primero; mientras que *“Género y sociedad”* (universidad de Lleida), *“Convivencia y prevención de la violencia de género”* (universidad de Huelva) y *“Cambios sociales y nuevas relaciones de género”* (universidad de Jaén) tienen carácter optativo y se imparten en los tres casos en cuarto curso.

Valorar también positivamente que todas las universidades tienen contenidos de género, en el grado y que mayoritariamente se imparten en los dos primeros cursos, lo que supone que están vinculadas a materias de fundamentación básica y obligatoria. Esto se refleja en cifras como las de la universidad de Almería que tiene diez contenidos, Granada con nueve, seguida de Extremadura y Valladolid con siete; o León, País Vasco y Córdoba con seis. Esta catalogación nos permite visibilizar y ofrecer contenidos de género a todo el alumnado que cursa el grado de Educación Social en nuestro país, más allá de la comunidad autónoma de la que dependa. Entendemos

que este avance viene marcado fundamentalmente por el carácter socioeducativo de la titulación y su integración profesional en el tejido social y comunitario más allá de los sistemas formales y reglados.

La optatividad está presente en tres materias específicas, pero también en los contenidos de 38 materias de tercero y cuarto del grado. Los 26 contenidos de las asignaturas de cuarto indican un interés por el tema del género en la formación más específica. El análisis realizado no nos permite concluir si esta optatividad está vinculada a itinerarios formativos concretos, pero lo que sí pone de manifiesto es la sensibilidad que hay con el tema al convertirse en contenido transversal en diversas materias.

La universidad Autónoma de Barcelona es la que mayor carga de optatividad tiene en sus planes de estudio con seis contenidos específicos seguida de la universidad Nacional de Educación a Distancia y de la universidad coruñesa. Comentar que la optatividad es nula en nueve universidades (Santiago de Compostela, Extremadura, Salamanca, León, País Vasco, Complutense de Madrid, Rovira i Virgili, Almería y Córdoba).

Una síntesis de las obras más citadas en los programas de Educación Social de las 27 universidades estudiadas nos permite señalar que las obras de Pilar Ballarín (2001, 2015, 2016), vuelven a ser las más referenciadas (nueve citas) igual que sucedía en la titulación de Pedagogía. Otra autora mencionada en diversos programas es Judith Butler (1997, 2001, 2002) y hemos de destacar que su trabajo “El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad” es elegido como apoyo al estudio de los contenidos de género por más de cuatro universidades y un total de siete citas.

La obra “Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta” (1988) de las autoras Subirats y Brullet es manual de trabajo en cinco universidades A Coruña, la Autónoma de Barcelona, Granada, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Vigo. También con cinco citas hallamos los trabajos de Joseph Stiglitz en cuatro universidades. Con cuatro citas “el programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes” de Ainoa Mateos es uno de los elegidos para la formación en las universidades de Burgos, Almería, Córdoba y Granada.

Las obras seleccionadas en Educación Social son de autoras, lo que indica que esta temática está siendo liderada por investigadoras con posiciones claras y relevantes en un tema tan actual en el ámbito educativo como es la igualdad de género desde todas las perspectivas. Evidentemente, las referencias bibliográficas individuales a lo largo de los programas son muchas más.

Conclusiones:

Hemos de concluir señalando que en esta primera fase de recogida de datos cuantitativa y cualitativa podemos manifestar que el tema de género en los diferentes planes de estudio es muy desigual y en algunos casos prácticamente inexistente en la formación de nuestros pedagogos y reducida en la de los educadores sociales. Si bien es cierto, que en el caso del Grado de Educación Social su presencia en planes de estudio es mayor.

Una primera interpretación de los datos nos indica que el análisis del tema a desarrollar en una segunda fase se hará de manera individual en cada una de las dos titulaciones; ya que, la intervención de estos dos colectivos de futuros profesionales es diversa y tiene implicaciones concretas en la praxis profesional.

Esta comunicación pretende ser un balance cuantitativo de la presencia de dicha formación en el bagaje de los futuros pedagogos y pedagogas de nuestro país, así como de nuestras educadoras y educadores sociales.

FUENTES DOCUMENTALES CONSULTADAS

Páginas web institucionales de las universidades siguientes: De todas las consultadas (27) se seleccionaron 18 para los grados de Pedagogía y Educación Social.

Universidad Autónoma de Barcelona
Universidad de Almería
Universidad de Alicante
Universidad de Barcelona
Universidad de Burgos
Universidad de Cantabria
Universidad de Córdoba
Universidad Complutense de Madrid
Universidad de Extremadura
Universidad de Girona
Universidad de Granada
Universidad de Huelva
Universidad de Jaén
Universidad de La Coruña
Universidad de la Islas Baleares
Universidad de La Laguna
Universidad de León
Universidad de Lleida
Universidad de Málaga
Universidad de Murcia
Universidad de Educación Nacional a Distancia
Universidad de Oviedo
Universidad del País Vasco
Universidad Rovira i Virgili (Tarragona)
Universidad de Salamanca
Universidad de Sevilla
Universidad de Santiago de Compostela
Universidad de Valencia
Universidad de Valladolid
Universidad de Vigo

DERECHOS HUMANOS COLECTIVOS DEL TRABAJO EN MÉXICO

Elizabeth Consuelo Ruiz Sánchez* y Miguel Ángel de los Santos Cruz**

*Facultad de Derecho, UNACH. Miembro del C. A. en Consolidación Derechos Humanos.

** Facultad de Derecho, UNACH. Líder y Responsable Técnico del C.A. en Consolidación Derechos Humanos.

RESUMEN

México en cumplimiento de sus compromisos internacionales ha adoptado y ratificado los Convenios 087 y 098 de la Organización Internacional del Trabajo, procurando armonizar el artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su legislación secundaria a los principios rectores de estos Convenios; sin embargo, organizaciones sindicales han planteado ante la Comisión de expertos CEACR vulneración de sus derechos colectivos del trabajo.

Palabras Clave: Derechos humanos colectivos del trabajo, regulación jurídica, vulneración.

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia del compromiso de los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas para combatir los actos degradantes para la conciencia de la humanidad y la protección de los derechos humanos por un régimen de derecho, el 10 de diciembre de 1948, se proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, en cuyos artículos 22 al 24, reconocen a toda persona el derecho al trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo, a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

En México, la Constitución de 1857, con reformas del 25 de septiembre de 1873, en su Art. 5º disponía que nadie puede ser obligado a prestar trabajos personales sin la justa retribución y sin su pleno consentimiento. El Estado no puede permitir que se lleve a efecto ningún contrato, pacto o convenio que tenga por objeto el menoscabo, la pérdida, o el irrevocable sacrificio de la libertad del hombre, ya sea por causa de trabajo, de educación o de voto religioso.

Para 1916, nuestro Congreso Constituyente, razonando los principios de justicia social e igualdad, incorpora en el artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, las garantías sociales, con la finalidad de otorgar a los trabajadores, la protección y condiciones de trabajo digno y socialmente útil, los derechos a coaligarse, a la huelga y a la libertad de negociación colectiva. En este contexto, el artículo 1º también señala que todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, en específico los derechos humanos laborales.

Objetivo General:

Analizar la regulación jurídica nacional e internacional de los derechos humanos colectivos del trabajo y su vulneración.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada es la hermenéutica y parte de una revisión bibliográfica y de documentos que permiten rescatar los aportes más significativos en materia de libertad sindical, autonomía y negociación colectiva, tales como: legislación laboral; documentos e instrumentos jurídicos de contenido nacional e internacional; tesis jurisprudencial y aislada.

RESULTADOS

Para Reynoso (2015), los derechos humanos laborales son entendidos como *“aquel conjunto de derechos inalienables que todo sistema jurídico debe respetar a una persona por el hecho de ser trabajador”* (p. 21), es decir, aquel conjunto de derechos individuales y colectivos de la persona vinculados a los espacios de trabajo.

Los Tribunales Colegiados de Circuito en tesis de jurisprudencia XI.1o.A.T. J/10 (10a), manifiestan que de acuerdo a la doctrina contemporánea, deben entenderse como derechos colectivos, “los derechos que corresponden a grupos limitados y circunscritos de personas relacionadas entre sí debido a una relación jurídica, con una conexión de bienes afectados debido a una necesidad común y a la existencia de elementos de identificación que permiten delimitar la identidad de la propia colectividad” (p.2417).

Para Arévalo Vela (2017), las principales características del derecho colectivo del trabajo son las siguientes: su sujeto principal es la organización sindical, quien busca mediante su acción el nacimiento de nuevos derechos para los trabajadores, aunque algunas veces solo se limite a defender los derechos ya reconocidos para evitar su supresión; equilibra en los centros de trabajo, las fuerzas de los sujetos laborales; y su regulación esta prevista en los ámbitos nacional e internacional (p.378).

Regulación Nacional

En México, los derechos colectivos del trabajo encuentran en el artículo 123, su fundamento constitucional, y de conformidad al artículo 2º, párrafo tercero, de la Ley Federal del Trabajo (LFT, 2019), se consideraran como tales, los concernientes a la libertad de asociación, autonomía, el derecho de huelga y de contratación colectiva, debiendo garantizarse su respeto irrestricto, en todo establecimiento en que impere el trabajo digno o decente.

Al respecto la segunda sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en tesis aislada 2ª. CXIV/2015, décima época, se pronunció en el sentido de que el principio de libertad sindical se sustenta fundamentalmente en cuatro postulados: 1. Derecho de libre asociación; 2. Derecho para redactar estatutos y reglamentos administrativos; 3. Derecho para elegir libremente a sus representantes; y 4. Derecho de organización interna:

“LIBERTAD SINDICAL. POSTULADOS EN QUE SE SUSTENTA ESE PRINCIPIO.

El principio de libertad sindical reconocido en el artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en el Convenio Número 87, relativo a la Libertad Sindical y la Protección al Derecho Sindical, de la Organización Internacional del Trabajo, se sustenta fundamentalmente en cuatro postulados: 1. Derecho de libre asociación; 2. Derecho para redactar estatutos y reglamentos administrativos; 3. Derecho para elegir libremente a sus representantes; y 4. Derecho de organización interna. Estas cuatro premisas se encuentran íntimamente relacionadas entre sí, pues no puede entenderse una sin la existencia de las otras; es decir, no puede concebirse el derecho de libre asociación, sin la facultad de redactar sus propios estatutos y, desde luego, sin la potestad de elegir libremente a sus representantes, mucho menos sin el derecho de establecer su organización interna. De manera que la afectación de uno de estos postulados por cualquier norma jurídica representa, desde luego, una violación al principio de libertad sindical”. (p. 2087).

Regulación Internacional

México es miembro de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) desde el 12 de septiembre de 1931, a partir de su ingreso ha ratificado 8 convenios fundamentales, 1 convenio de gobernanza y 71 convenios técnicos.

En materia de derechos colectivos del trabajo, ha ratificado los Convenios fundamentales C098 y C087, que entre otras disposiciones, expresan:

- 1) Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva, C098.- Fue ratificado el 23 de noviembre de 2018 y entrará en vigor el 23 de noviembre del año en curso.

Este Convenio consagra el derecho que tienen los trabajadores de gozar de una adecuada protección contra todo acto de discriminación tendiente a menoscabar la libertad sindical en relación con su empleo (en específico cuando se sujeta el empleo de un trabajador a la condición de que no se afilie a un sindicato o a la de dejar de ser miembro de un sindicato, o de despedirlo o perjudicarlo en cualquier otra forma a causa de su afiliación sindical o de su participación en actividades sindicales fuera de las horas de trabajo o, con el consentimiento del empleador, durante las horas de trabajo). Además abarca los derechos relativos a garantizar a las organizaciones de trabajadores y de empleadores una adecuada protección contra todo acto de injerencia²³ de unas respecto de las otras, ya se realice directamente o por medio de sus agentes o miembros, en su constitución, funcionamiento o administración; debiendo adoptarse medidas adecuadas a las condiciones nacionales, cuando ello sea necesario, para estimular y fomentar entre los empleadores y las organizaciones de empleadores, por una parte, y las organizaciones de trabajadores, por otra, el pleno desarrollo y uso de procedimientos de negociación voluntaria, con objeto de reglamentar, por medio de contratos colectivos, las condiciones de empleo.

²³ Artículo 2.2. Se consideran actos de injerencia, en el sentido del presente artículo, principalmente, las medidas que tiendan a fomentar la constitución de organizaciones de trabajadores dominadas por un empleador o una organización de empleadores, o a sostener económicamente, o en otra forma, organizaciones de trabajadores, con objeto de colocar estas organizaciones bajo el control de un empleador o de una organización de empleadores. C098, Organización Internacional del Trabajo.

2) Convenio sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación, C087, ratificado el 01 de abril de 1950.- Este Convenio consagra a los trabajadores y los empleadores, derechos como:

- Afiliarse a las organizaciones, sin ninguna distinción y sin autorización previa, con la sola condición de observar los estatutos de las mismas.
- Redactar los estatutos y reglamentos administrativos, de las organizaciones de trabajadores y de empleadores, el de elegir libremente sus representantes, el de organizar su administración y sus actividades y el de formular su programa de acción.
- Para la organizaciones de trabajadores y empleadores, el que no puedan ser disueltas o suspendidas por vía administrativa y de constituir federaciones y confederaciones, así como el de afiliarse a las mismas, y a organizaciones internacionales de trabajadores y de empleadores.

También consagra el deber de las autoridades públicas de abstenerse de toda intervención que tienda a limitar este derecho o a entorpecer su ejercicio legal.

Vulneración de derechos colectivos del trabajo

La Comisión de Expertos (CEACR) de la Organización Internacional del Trabajo emitió comentarios al Gobierno de México, en relación a observaciones sobre la aplicación del Convenio 87, en seguimiento de las Conclusiones de la Comisión de Aplicación de Normas, señalando entre otras, las siguientes:

En materia del artículo 2 del Convenio. Juntas de conciliación y arbitraje. Reforma constitucional de la justicia laboral, la Comisión de Expertos (CEACR) señaló:

“En relación a sus comentarios precedentes, relativos a observaciones de organizaciones de trabajadores, alegando que el funcionamiento de las juntas de conciliación y arbitraje obstaculizaba el ejercicio de la libertad sindical, la Comisión había tomado nota con satisfacción de la aprobación y entrada en vigor en febrero de 2017 de la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como parte del proceso de reforma de la justicia laboral que introduce, como principales cambios: que la justicia laboral sea impartida por órganos del Poder Judicial federal o local (a los que se transfieren las funciones que en este sentido tenían reconocidas las juntas); que los procesos de conciliación (etapa que se establece de manera general antes de acudir a los tribunales laborales) sean más ágiles y eficaces (con la creación de centros de conciliación especializados e imparciales en cada una de las entidades federativas), y que la instancia federal de conciliación sea un organismo descentralizado que conozca el registro de todos los contratos colectivos de trabajo y de las organizaciones sindicales... **Habiendo tomado nota tanto de las inquietudes expresadas por los interlocutores sociales así como de las informaciones brindadas por el Gobierno en cuanto a la implementación de la reforma, la Comisión alienta nuevamente al Gobierno a que someta a una amplia consulta tripartita los desarrollos legislativos previstos para dar aplicación a la reforma constitucional. Reiterándole que la asistencia técnica de la OIT permanece a su disposición, la Comisión pide al Gobierno que informe de toda evolución al respecto**”. (Observación CEACR, 2019).

En materia de representatividad sindical. Sindicatos y contratos de protección, señala:

“En su observación precedente la Comisión renovó su pedido al Gobierno de que, en consulta con los interlocutores sociales, siguiera tomando las medidas legislativas y prácticas que sean necesarias para encontrar

soluciones a los problemas planteados por el fenómeno de los sindicatos de protección y contratos de protección. La Comisión recuerda que desde larga data varias organizaciones nacionales e internacionales de trabajadores han venido denunciando ante los órganos de control de la OIT la vulneración del derecho de sindicación mediante los contratos de protección, en los que se alega que sindicatos no representativos, en connivencia con las autoridades, celebran, a espaldas de los trabajadores, contratos colectivos con los empleadores, intercambiando dinero y prebendas para conseguir discrecionalidad en el manejo de las relaciones laborales — reduciendo los salarios e impidiendo la constitución de sindicatos independientes, al resultar extremadamente difícil su creación una vez que se registra un contrato de protección. Al respecto, el Gobierno recapitula las distintas medidas legislativas y prácticas que ha venido tomando en aras de encontrar soluciones a los problemas planteados por este fenómeno, destacando las siguientes: i) la reforma de la Ley Federal del Trabajo (LFT) en 2012, incorporando la obligación que la STPS pusiera a disposición del público el contenido de los estatutos, directiva y toma de nota registrados por los sindicatos; ii) el sistema de consulta de agrupaciones sindicales, la página web que permite conocer los registros de 3 371 organizaciones sindicales (existentes al cierre de 2017) y de las tomas de nota vigentes; iii) la posibilidad de consultar electrónicamente los contratos colectivos, reglamentos interiores de trabajo y convenios vigentes depositados ante la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje (JFCA); iv) la reforma constitucional de 2017 antes mencionada y que incluye como objeto establecer reglas precisas para un desahogo ágil de los conflictos de titularidad entre los sindicatos y limitar los abusos en los emplazamientos por firma de convenios colectivos (destacando el Gobierno que en los últimos años en las disputas por titularidad de un convenio, un 43 por ciento de los sindicatos titulares perdieron la prueba de recuento — lo que refleja la libertad de los trabajadores en el ejercicio de sus derechos sindicales — y que en los casos en los que se han alegado presuntas violaciones el Gobierno siempre ha llevado a cabo las investigaciones pertinentes y brindado la información oportuna a la OIT); v) la adopción de un protocolo de inspección del trabajo sobre la libre contratación colectiva (que obliga a los empleadores a presentar varios documentos tras una visita de inspección — como la constancia de que el contrato colectivo se dio a conocer a los trabajadores — y en virtud del cual desde 2016 hasta septiembre de 2018 se habrían practicado 217 inspecciones, derivando en 528 probables violaciones y beneficiando a 71 687 trabajadores), y vi) la ratificación del Convenio núm. 98. Por otra parte, la Comisión toma nota de que la CSI, IndustriALL y UNT alegan que, a pesar de las medidas adoptadas, persiste en el país la práctica de los sindicatos y contratos de protección, que se siguen registrando inclusive antes de que las empresas entren en operación. IndustriALL se refiere a ejemplos de vulneraciones al Convenio planteados ante el CLS en el caso núm. 2694 y destaca la importancia de recibir la asistencia técnica de la OIT. Asimismo, la CSI y la UNT denuncian irregularidades en el tratamiento de demandas sobre la titularidad de contratos colectivos. Finalmente, la Comisión observa que la CONCAMIN y la COPARMEX coinciden en destacar la importancia de asegurar la representatividad real de las organizaciones sindicales. ***Habiendo tomado nota con profunda preocupación de las distintas aseveraciones brindadas, la Comisión alienta al Gobierno a someter las cuestiones planteadas a un amplio debate con los interlocutores sociales concernidos y le insta firmemente a que tome las medidas legislativas y prácticas adicionales que sean necesarias para encontrar soluciones a los problemas que el fenómeno de los sindicatos y contratos de protección plantea al ejercicio de los derechos y garantías previstas en el Convenio. Reiterando que la asistencia técnica de la Oficina permanece a su disposición y esperando que la implementación de la reforma constitucional y su legislación secundaria brinde una oportunidad para seguir avanzando en el tratamiento de estos problemas, la Comisión pide al Gobierno que proporcione informaciones detalladas de toda evolución al respecto***". (Observación CEACR, 2019).

En relación a los artículos 2 y 3. Posibilidad de pluralismo sindical en las dependencias del Estado y posibilidad de reelección de los dirigentes sindicales:

“La Comisión recuerda que desde hace muchos años viene pidiendo al Gobierno que tome medidas para modificar las siguientes disposiciones: i) la prohibición de que coexistan dos o más sindicatos en el seno de una misma dependencia del Estado (artículos 68, 71, 72 y 73 de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE)); ii) la prohibición a los afiliados de dejar de formar parte del sindicato al que se hayan afiliado (artículo 69

de la LFTSE); iii) la prohibición a que los sindicatos de funcionarios se adhieran a organizaciones sindicales obreras o campesinas (artículo 79 de la LFTSE); iv) referencia a la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) como única central sindical reconocida por el Estado (artículo 84 de la LFTSE); v) la declaración legislativa de monopolio sindical a favor de la Federación Nacional de Sindicatos Bancarios (FENASIB) (artículo 23 de la Ley Reglamentaria de la fracción XIII bis del apartado B, del artículo 123 de la Constitución), y vi) la prohibición de reelección dentro de los sindicatos (artículo 75 de la LFTSE). La Comisión toma nota de que el Gobierno reitera que, en virtud de la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia, las mencionadas restricciones legislativas a la libertad sindical de los funcionarios públicos no se aplican, destacando que es posible la reelección de dirigentes y que se lleva a cabo un registro plural de sindicatos, sin que sea un obstáculo para obtener el registro el hecho de que los sindicatos solicitantes pertenezcan a una misma dependencia (cita como ejemplo el caso de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes del Poder Ejecutivo Federal — con ocho sindicatos registrados). El Gobierno informa que miembros de la Cámara de Diputados han presentado diversas iniciativas para modificar las disposiciones concernidas, detallando diez iniciativas pasadas que no obtuvieron el dictamen favorable del órgano legislativo — y refiriéndose a una reciente iniciativa de 26 de julio de 2017 que propone la reforma de la mayoría de estas disposiciones (artículos 68-69, 71-73, 79 y 84) y que se encuentra pendiente de dictamen. Por otra parte, la Comisión toma nota de que la UNT recuerda que la LFTSE fue promulgada en 1963 — habiendo la Comisión señalado inmediatamente su incompatibilidad con el Convenio — y alega que la afirmación del Gobierno de que las disposiciones en cuestión no son aplicables describe muy parcialmente la realidad, ya que los pronunciamientos de la Corte no implicaron la derogación de los artículos, de manera que los trabajadores que requieren la aplicación de sus criterios a veces deben promover acciones de larga duración. **Recordando la necesidad de asegurar la conformidad de las disposiciones legislativas con el Convenio, aun cuando éstas hayan sido dejadas sin efecto o no se apliquen en la práctica, la Comisión pide nuevamente al Gobierno que tome las medidas necesarias para modificar las disposiciones restrictivas mencionadas a efectos de ponerlas en conformidad con la jurisprudencia nacional y el Convenio y que le proporcione información de toda evolución al respecto.**” (Observación CEACR, 2019).

En materia del artículo 3. Derecho de elegir libremente a los representantes sindicales. Prohibición de que los extranjeros formen parte de la dirección de los sindicatos (artículo 372, fracción II, de la LFTSE):

“En anteriores observaciones la Comisión tomó nota de las indicaciones del Gobierno de que: i) la fracción II del artículo 372 de la LFTSE, cuyo tenor no permite a los extranjeros formar parte de la dirección de los sindicatos, quedó tácitamente derogada con la modificación del artículo 2 de la misma ley, que prohíbe toda discriminación por origen étnico o nacional, y ii) las autoridades registrales no exigen como requisito la acreditación de la nacionalidad mexicana de los dirigentes y que esta prohibición no se aplica en la práctica. La Comisión toma nota de que, en su última memoria el Gobierno reitera que la restricción legislativa no se aplica en la práctica. **Recordando nuevamente la necesidad de asegurar la conformidad de las disposiciones legislativas con el Convenio, aun cuando éstas hayan sido dejadas sin efecto o no se apliquen en la práctica, la Comisión pide al Gobierno que tome las medidas necesarias para modificar la fracción II del artículo 372 de la LFT, en aras de hacer explícita la derogación tácita de la restricción en cuestión.**” (Observación CEACR, 2019).

CONCLUSIONES

México en cumplimiento de sus compromisos internacionales ha adoptado y ratificado los Convenios 087 y 098 de la Organización Internacional del Trabajo, procurando armonizar el artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su legislación secundaria a los principios rectores de estos Convenios; sin embargo, organizaciones sindicales han planteado ante la Comisión de expertos CEACR vulneración de sus derechos colectivos del trabajo, tales como los contratos de protección y el monopolio sindical.

Aún se encuentran pendientes reformas a la legislación interna, que incorporen principios de libertad y pluralismo sindical, así como observar su efectividad.

FUENTES DE INFORMACIÓN

C087 sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación. Organización Internacional del Trabajo. Ratificado por México el 01 de abril de 1950.

C098 sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva. Organización Internacional del Trabajo. Ratificado por México el 23 de noviembre de 2018 y entrará en vigor el 23 de noviembre del 2019.

Comentarios de la Comisión de Expertos CEACR sobre la aplicación del Convenio 87. 108ª Reunión CIT (2019). Recuperado de: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:11110:0::NO::P11110_COUNTRY_ID:102764

Constitución de 1857 Con sus Adiciones y Reformas hasta el año 1901. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1857.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019). México: ISEF.

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Adoptada y proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 217 A (III).

Javier Arévalo Vela (2019). *El derecho colectivo del trabajo*. Recuperado de: Dialnet-EIDerechoColectivoDeTrabajo-6203513.pdf, en fecha 28 de septiembre del 2019.

Ley Federal del Trabajo (2019). México: ISEF.

López, J. (1999). *Estudio del clima en Tamazunchale*. Agrometeorology 34:45. Editorial Pardo Impresores: México.

Reynoso Castillo, C. (2015). *Los derechos humanos laborales*. México: Tirant Lo Blanch.

Semanario Judicial de la Federación, registro 2010285, tesis aislada 2ª. CXIV/2015, décima época, octubre del 2015.

Semanario Judicial de la Federación, registro 2012613, tesis de jurisprudencia XI.1o.A.T. J/10 (10a), décima época, septiembre de 2016.

EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS

Emilia Ramos Valencia y Martha Ochoa León

RIIDE MORELIA MICHOACÁN

INTRODUCCIÓN

Hoy en día en el mundo, no es la excepción, la atención se dirige al cumplimiento de reglas de ética en el comportamiento humano en todos los ámbitos. Constantemente podemos apreciar el surgimiento de leyes y reglamentos acerca del proceder conforme reglas de ética, pues el temor directo e inmediato a la corrupción intimida y obliga a tomar acciones en este campo.

Sus consecuencias se encuentran en todos los medios, desde la noticia que informa actos de corrupción en el orden político, hasta aquel acontecimiento contra la ética que tiene vinculación con el mundo económico, el acontecer social y, sin lugar a dudas, el mismo deporte. Esta posibilidad de atracción se identifica con actividades públicas y privadas, actos de trascendencia laboral así como profesional, siempre en atención a acciones contrarias a reglas éticas y deontológicas.

Cuando se habla de una conducta ética, identificada dentro del ámbito jurídico, resulta no solo exigencia de aquellos profesionales en derecho que se conducen dentro de la administración pública sino, también y en forma racional, a los profesionales que ejercen liberalmente el derecho.

Como se podrá notar, el efecto es universal y ningún campo del acontecer humano se encuentra exento de la exigencia de un proceder ético y alejado de la corrupción

Resulta innegable la corrosiva y vertiginosa corrupción que se ha generado, desde el siglo pasado y hasta nuestros días, en todas las profesiones liberales, de la cual no se ha librado la abogacía. Ello nos conduce a replantear los esquemas iniciales, a revitalizar los Colegios Profesionales y, en forma inmediata, darle verdadera eficacia a las normas deontológicas internas que regulan la conducta de los profesionales en derecho, donde se exige el proceder en cumplimiento de reglas éticas, lo que brindará vigencia al principio de “probidad profesional”, hoy olvidado por muchos y, lamentablemente, visto con indiferencia por la mayoría.

Resumen

La importancia de este estudio es resaltar los valores ausentes o negados en la praxis universitaria, para la toma de consciencia y trabajar los valores que deben favorecer el ambiente universitario y más aún en el campo del derecho. La formación que se le brinde al profesional del derecho debe partir de la realidad circundante y responder a las necesidades que éstas implican. La educación es la fuente de los valores donde se aprenden las grandes virtudes. Su importancia consiste en que el hombre logre su propia autodeterminación como persona. Esta tarea educativa no es posible sin la cooperación de las instituciones, en este caso la universidad, por ello es imprescindible trabajar de la mano, acompañando el proceso de formación integral desde un proyecto de vida. Por eso, este estudio busca resaltar y aportar los valores que hay que resaltar desde el quehacer educativo y aportar a la educación superior un aspecto por seguir trabajando.

Palabras clave: Educación, Valores, Deontología Jurídica

ABSTRAC

The importance of this study is to highlight the missing or denied values in university praxis, for awareness and work on the values that should favor the university environment and even more in the field of law. The training provided to the legal professional must start from the surrounding reality and respond to the needs they imply. Education is the source of values where great virtues are learned. Its importance is that man achieves his own self-determination as a person. This educational task is not possible without the cooperation of the institutions, in this case the university, so it is essential to work hand in hand, accompanying the process of integral formation from a life project. Therefore, this study seeks to highlight and provide the values that must be highlighted from the educational task and provide higher education with an aspect to continue working.

Keywords: Education, Values, Legal Ethics

LA DEONTOLOGÍA JURÍDICA

La Deontología jurídica no es un proyecto de futuro sino, es una necesidad actual e inmediata. Ello conduce a que los profesionales en derecho, en forma individual y colectiva, atiendan en forma inmediata el cumplimiento y respeto profesional al Código de deberes jurídicos, morales y éticos del profesional en derecho.²⁴

El comportamiento moral de las personas es motivo de estudio y preocupación de la facultad de derecho y ciencias sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En el proceso de la formación integral de las personas, el aspecto ético moral tiene una importancia relevante ya que de ello depende el buen desarrollo de los proyectos de vida de las personas, además de que hay un fortalecimiento de la ética social; así mismo el adquirir buenos hábitos por medio del desarrollo de las virtudes y valores que nos hace ser mejores seres humanos y ser exitosos en la sociedad, en el trabajo y en la familia.

Por esta razón en cada uno de los niveles de estudio debe haber asignaturas específicas que aborden temas éticos y, docentes que enseñen sobre las normas o reglas básicas sobre moralidad y que sean capaces de predicar con el ejemplo para que los alumnos adquieran valores fundamentales para la vida por imitación o hábito. Aristóteles consideraba que las virtudes y los valores no son innatos, sino que se adquieren con la realización constante de actos buenos, por lo que el ejemplo toma dimensiones importantísimas.

Para Aristóteles "La virtud es un hábito adquirido mediante el esfuerzo y la constancia. Se tienen ciertas disposiciones para la virtud, pero para que se conviertan en hábitos se necesita un largo ejercicio. Es, además, un hábito voluntario pues no basta conocer el bien para practicarlo, ni el mal para evitarlo. Se necesita la voluntad. Por eso en la virtud interviene la inteligencia que delibera, y la voluntad que elige".

La facultad se fortalece cuando se concibe como una comunidad académica cuya misión es el desarrollo integral del ser humano. No se puede restringir su acción exclusivamente a la formación intelectual, profesional, humanística o física. Su ideal debe integrar la totalidad de elementos propios de la actividad humana. Las grandes manifestaciones de hombre, y el espíritu creativo que lo enaltece, están precisamente vinculados con la función y las tareas que tiene asignadas la universidad por su misma naturaleza.

De acuerdo a serias investigaciones que se han realizado en alumnos universitarios, ha permitido observar en estos espacios académicos a los alumnos cimentar su identidad; han dado resultados nada halagador, el resultado de estas investigaciones es la existencia de alumnos distantes con escasa consciencia de servir,

²⁴ Pérez, Valera Victor Manuel, Deontología Jurídica, México, Oxford, 2011,47

actitudes de conveniencia dando como consecuencia la **ausencia de valores éticos y morales**; estos son problemas que hoy aqueja a toda una sociedad que está necesitada de futuros universitarios comprometidos que tengan una visión humana para enfrentarse a grandes retos que demanda nuestra sociedad.

LA EDUCACIÓN EN VALORES

La educación universitaria está diseñada para que los estudiantes lleguen a ser abogados pero nadie les ha enseñado a ser hombres auténticos. Esta situación resulta dramática porque nos encontramos con muchos profesionales, altamente especializados, que no saben quiénes son como seres humanos, cómo deben de orientar su ciencia, cuál sea el sentido de su vida, de su origen, Frente a los excesos de una cultura siempre más deshumanizada, resulta indispensable revitalizar los ideales humanísticos en la investigación y en la docencia. Una universidad para el hombre para que cada persona descubra y acepte libremente los valores que hacen posible una vida verdaderamente humana. ²⁵

La deontología es la rama de la ética que estudia el deber ser de los profesionales en servicio de la sociedad por la cual es imprescindible poseer una actitud de servicio, deseo de resolver problemas jurídicos, una idea más clara de la equidad, justicia, bien común, solidaridad.

La deontología responde también a la finalidad de la universidad, que no es solo la de proporcionar conocimientos técnicos para el ejercicio de una profesión, sino también la de formar estudiantes con auténtica libertad. Lo que distingue al hombre de los demás animales superiores es, su inteligencia, que posee la facultad de conocer y razonar correctamente. La inteligencia junto con la libertad y la voluntad, producen el acto humano. Los valores son conocidos, analizados y aceptados por nuestra inteligencia.

VALORES

Los valores proviene del latín valor oris, grado de utilidad aptitudes de las cosas que lleva a la personas a satisfacer necesidades o proporciona un bienestar, esto puede ser desde lo individual hasta de forma grupal, que implica tener comunicación constante con otras personas. ²⁶

Desde la perspectiva ética no se ha sido fácil llegar a una definición de valor, definir la palabra resulta difícil por la falta de claridad en la determinación de los valores y las actitudes que deben promoverse entre las personas,

²⁵ Ortega, Ramón y Mínguez Ramón, Los Valores en la Educación, España, Ariel, 2001,14

²⁶ Frondizi, Risieri, ¿ Que son los Valores?, México Fondo de Cultura,2005

estas deben darse desde el ámbito familiar que es la base fundamental para que el ser humano se desarrolle en otros ámbitos.

En la actualidad existen factores que han incrementado conductas que deterioran una formación humana y existen escenarios como los establecimientos educativos donde hay una desorientación, que se debe a un sistema educativo enfocado en metodologías comerciales y poco formativas, que destruyen la formación que los estudiantes han adquirido desde el seno del hogar. Las instituciones educativas, deben formar en valores, siendo guías en este proceso, la educación debe enfocarse en la promoción de valores para mejorar actitudes y conductas de estudiantes, docentes y personal administrativo. Los valores son ideales que buscan perfeccionar y darle vida a las acciones en donde se desenvuelve el ser humano desde su concepción hasta la edad adulta. ²⁷

Estas acciones son posibilidades constantes de ser, pero también de no ser y están íntimamente ligados a la reflexión ética; la axiología, disciplina filosófica que estudia directamente valores y de la reflexión sobre la excelencia humana, tiende a cuestionar y analizar detalladamente fundamentos de los juicios que consideran lo valioso o lo que carece de valor, para darle un cambio ya sea para fortalecer los valores o para eliminar actitudes y conductas que no benefician la formación de la persona.

Se definen los valores, como una serie de actividades que se realizan y están estrechamente relacionadas con actitudes personales y sociales que llevan a la persona a alcanzar la comodidad y la realización según sus ideales. Estos valores se forman en la persona de acuerdo a las prácticas culturales, desde sus comunidades y su forma de expresión verbal como lo es la lengua materna, ideología ancestral, que se determina por sus creencias y prácticas que son antecedentes para determinar la conducta del individuo dentro de la comunidad.

Los valores, son creencias o actitudes que son parte del comportamiento humano social. Orientan a tomar decisiones desde lo personal hasta las que son de su entorno social, por lo que preparan al ser a crear acciones concretas que guían a la práctica de normas vistas desde el punto de vista de su cultura, historia y tradiciones.

CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES

Los valores no son realidades físicas ni flotan en un mundo vago, por lo tanto el ser humano no tiene acceso a ellos materialmente y no son parte de una noción amplia visualmente, el valor llega a ser todo aquello que atrae de alguna forma, en cuando a actitudes y habilidades, se trata valor como sinónimo de bien. Los valores se pueden señalar por la característica, "Inherencia" no están separados, sino se da siempre en un sujeto,

²⁷ Torralba, Francesc, Cien Valores para una vida plena, España, Milenio, 2003, 14

“bipolaridad”, estos cambia con el paso del tiempo y la circunstancias en que se den, siempre cuentan con dos polos opuestos, un valor positivo responde a un valor negativo.²⁸

PERFIL OCUPACIONAL

El egresado de la carrera de derecho cumplirá con las siguientes funciones: planificador, administrador, asesor, y docente.

-  **Planificador:** el abogado o abogada de la Facultad de Derecho y ciencias sociales de la universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ha de ser competente para prever estrategias, aplicar la justicia social, lo cual debe realizar las siguientes tareas: diagnosticar, jerarquizar las necesidades, formular objetivos, diseñar estrategias, buscar recursos, evaluar y programar actividades.
-  **Administrador de justicia:** el abogado o abogada encargado de la administración de justicia, cuya misión consiste en la interpretación y aplicación de las normas jurídicas y sociales; poder que debe ejercer con independencia e imparcialidad, ajeno a subordinación y respetando el derecho a la defensa y al debido proceso, en la búsqueda de la verdad como elemento esencial de la justicia, para ello debe realizar las siguientes tareas: resolver conflictos de cualquier naturaleza que puedan suscitarse, fiscalizar el cumplimiento del ordenamiento jurídico Mexicano, tomar decisiones, defender la legalidad de los derechos ciudadanos e intereses públicos, procurar el ejercicio democrático de la voluntad popular, la promoción de la prosperidad y el bienestar del pueblo, mantener el proceso y las decisiones dentro del marco de los valores y principios constitucionales.
-  **Asesor:** el abogado o abogada brindará ayuda y asesoría permanente al individuo, con el fin de que pueda acceder a una justicia social, para ello debe cumplir las siguientes tareas: promover asesoramiento permanente al individuo y al grupo social, diagnosticar necesidades de asesoramiento jurídico al individuo y al grupo social, informar y comunicar de manera permanente los deberes y derechos constitucionales, prevenir, desarrollar e intervenir socialmente.
-  **Investigador:** el abogado o abogada debe ser un profesional con habilidades para la indagación de hechos y fenómenos jurídicos que le permitan responder a sus propias conjeturas de trabajo y valorar mediante la investigación la producción de los saberes de la sociedad, en efecto debe asumir las

²⁸ Fierro, María y Carbajal Patricia, Mirar la Práctica docente desde los Valores, México, gedisa, 2003, 195

siguientes tareas: indagar sobre las causas de hechos y fenómenos sociales, diagnosticar y formular problemas de investigación, promover procesos de producción de conocimientos mediante la investigación acción participativa, aplicar métodos de investigación, presentar propuesta de solución a problemas en su campo de acción profesional, utilizar la investigación bibliográfica y documental como soporte

CONCLUSIONES

Es responsabilidad de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y en general de toda institución educativa, promover una formación ética y valores a la comunidad universitaria, sin perder de vista que hay que predicar con el ejemplo y desarrollar la motivación en clases dirigida al estudiante para convencerlo que el mejor camino es el de la virtud, pero que se necesita mucho esfuerzo y constancia de parte de los alumnos, porque sin su voluntad no se puede hacer nada.

La tarea de reforzar la formación ética y fomento de valores es obligación del docente, pero también responsabilidad de los padres de familia y de las autoridades universitarias. Las virtudes y los valores no son innatos, se adquieren mediante esfuerzo y constancia.

El valor supremo es el ser humano, por lo que para iniciar un proceso de desarrollo de valores y virtudes es imperativo fomentar en primera instancia el respeto a la dignidad de las personas.

Para lograr la superación personal y llegar a desarrollar un plan de vida, es recomendable que los integrantes de la comunidad universitaria tengan valores que orienten su actividad personal y universitaria, ya que una formación con valores ayuda a tener un desarrollo integral como ser humano.

Formando profesionales del Derecho de alto nivel, con sólidas bases científicas, tecnológicas y humanísticas, que tengan un conocimiento profundo de la ciencia y técnicas jurídicas, que les convierta en expertos del Derecho, capaces de utilizarlo como autorregulador y transformador de la realidad social, participando en la elaboración y aplicación de las leyes, e investigación para el desarrollo del conocimiento jurídico.

Lograr excelencia profesional, con capacidad creativa y liderazgo, mediante el conocimiento preciso del Derecho y su aplicación, a partir de principios de ética, justicia, integridad moral y honestidad

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, Mario, *Introducción al derecho*, México, Mcgraw Hill, 2001

Alonso, José María, *La Educación en Valores en la institución Escolar*, México, Universidad La Salle, 2008

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Gobierno Federal

Fierro, María y Carbajal Patricia, *Mirar la Práctica docente desde los Valores*, México, gedisa, 2003

Fronzizi, Risieri, *¿Que son los Valores?*, México Fondo de Cultura, 2005

Grass, Juan, (1995), *La educación de Valores y virtudes en la Escuela*, Primera Edición, Trillas, México.

Recasens, Luis, *Filosofía del Derecho*, México, Porrúa, 2008 México.

Torralba, Francesc, *Cien Valores para una vida plena*, España, Milenio, 2003

Ortega, Ramón y Mínguez Ramón, *Los Valores en la Educación*, España, Ariel, 2001

Pérez, Valera Victor Manuel, *Deontología Jurídica*, México, Oxford, 2011

EL CONTENIDO DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN. DESAGREGANDO LOS DERECHOS A, EN Y A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN.

Liliana Ivonne Carrasco Juárez

Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

RESUMEN

El presente texto busca poner en relieve la importancia la desagregación del derecho a la educación como la base para una efectiva justiciabilidad, partiendo de su consideración como derecho humano, con apoyo en la postura teórica que considera los subderechos como integrantes de un derecho humano y en específico bajo la distinción de la existencia de derechos *a*, *en* y *a través* de la educación.

El análisis propuesto se apoya en los elementos que ofrecen las teorías de los derechos humanos y de las obligaciones derivadas para demostrar que el ejercicio de desagregación permite identificar de manera más efectiva el subderecho o derecho que se reclama judicialmente.

Palabras Clave: Derecho a la educación, justiciabilidad, desagregación.

INTRODUCCIÓN

Hacer referencia al derecho a la educación conlleva una complejidad jurídica que requiere ser delimitada, en especial al exigir judicialmente su cumplimiento. Esto significa que el considerar a la educación como un derecho humano (ya sea que se conciba como un derecho individual, social o colectivo), implica, *prima facie*, la existencia de una prestación que puede ser exigida a partir de la existencia de una obligación, esto es, el vínculo jurídico mediante el cual dos partes quedan ligadas: un acreedor o beneficiario, y un deudor u obligado a una prestación determinada (dar, hacer o no hacer). A partir del reconocimiento de una obligación, cabe preguntarse: ¿En qué consiste exactamente dicha obligación?

En el caso mexicano es de relevancia dilucidar con mayor profundidad el significado y los contenidos del derecho a la educación a partir de su “desagregación” o “desempaque”, es decir, auxiliándose de la identificación y delimitación de los subderechos que lo integran. Lo anterior se complementa con los resultados que ofrecen estudios como los realizados por Tomasevsky (2009), que han presentado una distinción entre el derecho a la educación, los derechos *en* la educación y los derechos *a través* de la educación, sin que esto último represente un ejercicio de desagregación, pero si un ejercicio que permite visualizar más claramente y separar derechos que propiamente son *a* la educación, de otros que suelen mezclarse o no siempre se alcanzan a concebir como derechos independientes. Lograr una distinción profunda entre estos tres permitirá acudir ante las instancias judiciales respectivas y demandar el resarcimiento o la garantía de un componente bien delimitado y evitar ofuscar la mente del juzgador en perjuicio del promovente al no expresar concretamente el derecho afectado.

Objetivo General:

Explicar la relevancia de la distinción jurídica entre los derechos *a*, *en* y *a través* de la educación y sus implicaciones en su justiciabilidad en tanto que derecho humano.

METODOLOGÍA

A fin de establecer la relevancia del ejercicio analítico sobre el derecho a la educación, el presente trabajo se constituye de tres apartados: el primero de ellos consiste en un abordaje apoyado en la teoría de los derechos humanos y en específico en la consideración de que los derechos humanos, para poder ser implementados, requieren un proceso de operacionalización, por lo que se propone una subclasificación. Posteriormente se abundará en la categorización de los derechos *a*, *en* y *a través* de la educación. A partir de dicha óptica se reflexionará sobre la relevancia de la desagregación de derechos tomando como base el ejemplo de la resolución emitida dentro de un juicio de amparo en la que esta herramienta analítica hubiese resultado especialmente útil dentro de la reflexión judicial.

RESULTADOS

1. El derecho humano a la educación: ¿Un único derecho?

El hacer referencia a el “derecho a la educación”, resulta altamente indeterminado y por sí mismo no resulta factible explicar simplifcadamente en qué consiste “el derecho”. Esto es, en un sentido muy general se hace referencia a un todo o bien a un conjunto o haz de relaciones (Parceró, 2007, p.78). Visto bajo otra perspectiva, un derecho constitucional de este tipo se sujeta al máximo grado de indeterminación, es decir, no puede ser conocido en toda su extensión y profundidad sino a través de la interpretación judicial (Carbonell, 2009: 35). Este grado de indeterminación de los derechos constitucionales conlleva un nivel importante de incertidumbre al querer entender el derecho, al intentar explicar exactamente qué protege y en qué radica esencialmente lo que será de fundamental importancia en el momento en el que se pretenda exigir judicialmente. Es por ello que se presenta la necesidad de descomponer el derecho en subderechos y arribar a un nivel mayor de concreción.

Sandra Serrano y Daniel Vázquez ofrecen precisamente una herramienta analítica de desagregación o desempaque que puede aplicarse a un derecho humano determinado para descubrir todo su contenido, reconstruirlo y contribuir a la creación de una teoría de las obligaciones de los derechos humanos “a partir de las diversas obligaciones que lo constituyen” con la finalidad de operacionalizar “los derechos humanos para que se conviertan en una útil herramienta de trabajo.” Serrano y Vázquez, 2013, pp. 52-53. Esta óptica resulta de gran valor pues permite mediante el “desempaque” de un derecho humano, poner en relieve su contenido, o cuando menos facilitar su reconstrucción a partir de las obligaciones que lo integran.

El primer paso de esta metodología consiste en la desagregación del derecho en subderechos o componentes, para posteriormente dimensionar o construir las obligaciones generales del derecho que se analiza. A pesar de que la desagregación no cuenta con una única metodología, me apoyo en las tres consideraciones de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) que permiten orientar la

identificación de los atributos del derecho humano y llegar a una categorización clara, concreta y tangible: 1) Que en la medida de lo posible se basen en una lectura exhaustiva de las disposiciones internacionales básicas de los derechos humanos; 2) Que los atributos del derecho humano reflejen la esencia de su contenido normativo y no sean demasiado numerosos con el objetivo de que su articulación contribuya a la identificación ulterior de los indicadores pertinentes, y 3) Que los atributos o subderechos no se empalmen unos con otros, debiendo ser mutuamente excluyentes. (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012, p. 35).

Este ejercicio de desagregación permitiría observar que no se trata de un solo “derecho” a la educación, sino de una pluralidad de derechos o subderechos que a la par podrían intentar derivarse de las posiciones teóricas centradas en contenidos mínimos o esenciales, a diferencia de que la desagregación o desempaque visibiliza contenidos no necesariamente esenciales, extendiendo su alcance a derechos que bien pudieran considerarse accesorios. Sobre dicho particular, el investigador Pablo Latapí ha referido ya la importancia del desarrollo de tales contenidos esenciales y considera que ello permite “enfocar el seguimiento y el monitoreo expresamente hacia su justiciabilidad; esto facilitaría y reforzaría asimismo las denuncias de violaciones en casos particulares.” (Latapí, 2009, p. 280).

2. Primeras distinciones: El derecho a la educación, los derechos en la educación y a través de la educación

Katarina Tomasevski, primera Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación con la finalidad de llevar a la práctica las obligaciones en materia de derechos humanos y atendiendo a su universalidad, estableció un esquema de 4 “A” para subdividir las obligaciones en materia de derechos humanos: a) Disponibilidad o Asequibilidad (*availability*, en inglés), b) Accesibilidad (*accessibility*, en inglés), c) Aceptabilidad (*acceptability*, en inglés) y d) Adaptabilidad (*adaptability*, en inglés). Este modelo ha sido también adoptado por la ONU en su Observación General 13, aunque otros organismos internacionales han forjado propuestas particulares sin que por ello el modelo de Tomasevski deje de ser base importante para el estudio del derecho a la educación (De Beco, 2009, p. 11).

Igualmente, Tomasevski desarrolló un importante esfuerzo para dilucidar las dimensiones clave del derecho a la educación y diferenció entre aquellos que propiamente son parte integrante (*a la educación o right to education*), de otros que se desarrollan en el contexto de la educación, pero que pueden encuadrarse como parte de otros derechos humanos (*en la educación o rights in education*) y finalmente los derechos que, bajo el principio de la interdependencia, se vinculan en la realización de este derecho al ser cumplidos (*a través de la educación o rights through education*). Aunque Tomasevski (2009, p. 12) ubica a los derechos de disponibilidad y accesibilidad como parte del derecho a la educación y a pesar de que la autora no desarrolla o explica el criterio de clasificación, me es posible desglosarlo, interpretarlo y proponerlo de la siguiente manera (véase cuadro 1):

1. **Derecho a la educación** (*right to education*). Se compone por las obligaciones constitutivas del núcleo central del derecho y se vinculan con los aspectos mínimos de disponibilidad (tales como la existencia y prestación del servicio, personal, infraestructura, posibilidades materiales y jurídicas para el establecimiento de instituciones escolares) y garantías para la elección de los padres en la educación de sus hijos) y accesibilidad (acceso materialmente posible, sin barreras económicas, discriminatorias, físicas o administrativas y que adicionalmente se identifiquen barreras que impidan su asequibilidad, además de que se posibilite el acceso a niveles educativos superiores).

2. **Derechos en la educación.** Forman parte de las cualidades de aceptabilidad y adaptabilidad y se ejercitan dentro del contexto escolar mediante cualidades o condiciones mínimas. Es decir, versan sobre el *cómo* de la educación al contemplar algunos aspectos como el fondo y la forma de los programas y métodos, los criterios de seguridad y salud en las escuelas que garanticen la salvaguarda de los estudiantes, las obligaciones estatales de regulación, inspección, vigilancia y mecanismos de rendición de cuentas tanto para instituciones públicas como personas privadas prestadores de servicios educativos, los procesos de enseñanza y aprendizaje consecuentes con los derechos humanos, la equidad y la integralidad de la educación y el conjunto de libertades y derechos vinculados y coherentes con los derechos humanos que deben ser garantizados en los procesos educativos: libre pensamiento, libertad de creencias (aunque este último, al igual que algunos otros más, bien puede ser considerado como un derecho que se garantiza a través de la educación), lengua de instrucción, libertad académica de profesores y estudiantes, entre otros.

Con respecto a las características de adaptabilidad, engloban algunas como: i) Que la educación se adapte a las necesidades de las sociedades y comunidades; ii) Que la escuela se adapte a los alumnos y no al revés y que responda a sus contextos y necesidades y, iv) Que se adapte a la educación obtenida por otras vías como en los casos de no escolarización o escolarización irregular.

3. **Derechos a través de la educación.** Estos derechos, en sentido estricto no pertenecientes al derecho a la educación, pueden considerarse como conexos o transversales a la educación en concordancia con el principio de interdependencia de los derechos humanos al permitir el acceso a aquella a través de otros derechos (o yendo más allá, que se configuren y garanticen a través del derecho mismo a la educación) y que al ser vulnerados afecten el ejercicio del derecho a la educación como ocurre con la violación de los derechos a una adecuada nutrición, a una vivienda digna, o bien en casos de trata de blancas, explotación laboral infantil, migraciones forzosas, en asuntos de violencia familiar o sexual, entre otros cuya tutela ineficaz condiciona el ejercicio de otros derechos.

Este rubro engloba derechos y obligaciones conexas que requieren de un proceso de armonización legal y que al carecer de dicha concordancia pueden afectar, no solo su ejercicio, sino otros derechos (en especial de los menores de edad), como ocurre con las edades mínimas para contraer matrimonio, para trabajar, para ser reclutados en el ejército, para ser responsables penalmente y ser sujetos de privación de la libertad. Por su parte, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos garantiza algunos derechos conexos mediante la educación, pero que en estricto sentido no forman parte de esta última aun cuando ocurran y deban ser garantizados dentro de los recintos escolares y generen especial beneficio en la prestación de los servicios educativos, como la libre manifestación de ideas, el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluidos el de banda ancha e internet, la protección de datos personales, la libre difusión de opiniones, ideas o información por cualquier medio, la libertad de asociación, el derecho de petición, que no forman parte del derecho a la educación, pero que pueden vulnerados dentro de contextos escolares o trascender a su ejercicio.

En el siguiente cuadro se presenta un ejercicio de desagregación con base en las consideraciones antes planteadas.

Cuadro 1. Derechos a, en y a través de la educación



Cuadro de interpretación propia con base en Tomasevski (2009, p. 12)

3. La educación libre de violencia ¿Derecho a la educación o en la educación?

En consonancia con lo anterior, es dable observar que el derecho a la educación se compone de múltiples derechos, que al ser subdivididos permiten alcanzar una visión más completa de sus alcances y que desafortunadamente han sido escasamente analizados dentro de la doctrina mexicana. En el sistema judicial mexicano la discusión tampoco ha sido abundante, lo que se refleja en el hecho de que los análisis más profundos son relativamente recientes considerando que la mayor parte de criterios jurisprudenciales relacionados con el derecho a la educación han sido emitidos en la Décima Época. Adicionalmente, si a ello añadimos un estudio sobre la argumentación judicial en los asuntos que motivaron los criterios, llama la atención el hecho de que en las discusiones escasamente se hace referencia a un estudio teórico sobre los contenidos del derecho humano a la educación. Me centraré a continuación en el caso de una tesis emitida recientemente con motivo de la protección de la integridad de los menores.

Como parte de las obligaciones de aceptabilidad en la educación, la Ley General de Educación establece en la fracción V de su artículo 15, que la educación deberá “Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias” Este enunciado se operativiza en la ley de la materia al ordenar en su artículo 42 que en “la impartición de educación de dieciocho años se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad.” (Ley General de Educación, 2019).

De lo anterior es posible desprender que, por un lado el aseguramiento de la integridad de los menores forma parte de otros derechos humanos como la salud y el sano desarrollo de su persona; sin embargo, desde otra perspectiva, si atendemos al principio de interdependencia de los derechos humanos, su protección y salvaguarda conlleva la protección de derechos de garantía, siendo dable considerar que los entornos escolares libres de violencia se relacionan de forma estrecha con el derecho a la educación.

Bajo esta misma óptica la Suprema Corte de Justicia de la Nación ha interpretado al acoso escolar, considerando que éste constituye un atentado a “la dignidad, integridad física y educación de los niños... el derecho a la educación de los niños constituye un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros derechos fundamentales, en virtud del cual la educación debe brindarse en un ambiente libre de violencia, a fin de garantizar el efectivo aprovechamiento de las oportunidades de desarrollo...” (Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, 2015, Tesis 1a. CCC/2015). Vemos entonces que en esta tesis se logra asomar la distinción entre dos derechos diferentes: el derecho a la educación y la integridad física de los alumnos.

Sin embargo, esta distinción no se da en igualdad de circunstancias, como se desprende del análisis del amparo directo 35/2014 en el que llama la atención del voto concurrente del Ministro Alfredo Gutiérrez Ortiz Mena, con el que se refleja que argumentativamente no se partió de una base teórica que ayudara a explicar claramente que el acoso escolar no implicaba automáticamente una vulneración al derecho a la educación (Amparo directo 35/2014). Este voto concurrente es constancia de que se requiere operativizar mayormente el derecho humano y explicar claramente las razones por las cuales el derecho a la educación libre de violencia bien puede ser considerado como un derecho *a través* de la educación y que a pesar de que en el caso que nos ocupa no tuvo especial trascendencia la divergencia de opiniones al tratarse de una resolución en la que finalmente los Ministros encontraron puntos de acuerdo, se evidencia que la controversia central podría constituir en determinado

momento un asunto gravoso al no favorecer al quejoso en la resolución, lo que hubiese resultado especialmente perjudicial al verse afectada la justiciabilidad del derecho humano a la educación.

CONCLUSIONES

1. El derecho a la educación, en tanto que derecho constitucional y humano, se caracteriza por su alto grado de indeterminación dentro del propio texto y por sí mismo no se explica su contenido o alcance. La teoría de las obligaciones de los derechos humanos ofrece herramientas metodológicas para descomponer el derecho en subderechos y arribar a un nivel mayor de concreción.
2. El esquema de las 4 "A" resulta especialmente útil para la desagregación del derecho a la educación y la subdivisión de los derechos "a", "en" y "a través" de la educación al constituir una herramienta analítica que coadyuva en la determinación del derecho cuya garantía se reclama y en consecuencia, hacer más efectiva su justiciabilidad.
3. El derecho a la educación se compone de múltiples derechos, que al ser subdivididos permiten alcanzar una visión más completa de sus alcances que han sido escasamente analizados dentro de la doctrina mexicana además de ser muy reciente su incorporación a la interpretación y discusión por parte de los Tribunales Federales, haciéndose todavía más patente la necesidad de que se incrementen los estudios teóricos sobre el derecho a la educación.
4. La argumentación sostenida por los Ministros en el juicio de amparo directo 35/2014 no refleja una distinción clara entre el derecho a educación libre de violencia y el derecho a la educación, al no fundamentarse en una base teórica que operativice el derecho a la educación. La construcción de esta base ofrece perspectivas favorables para garantizar la exigencia judicial de este derecho humano.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019). Recuperado de: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm el 20 de Agosto de 2018.
- Carbonell, M., (2009). Neoconstitucionalismo(s), Editorial Trotta, España.
- Cruz, J., (2007). El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos, Editorial Trotta, España.
- De Beco, G. (2009), "Right to Education Indicator based on the 4 A framework", en Right to Education Initiative. Recuperado de: <https://www.right-to-education.org/resource/right-education-indicators-based-4-concept-paper>
- Latapí, P., (2009), El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004012>.
- Ley General de Educación (2019). Recuperado de: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm el 20 de Agosto de 2018. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Serrano, S., y Vázquez, D., (2013). Los derechos en acción. Obligaciones y principios de derechos humanos, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Soberanes, J., (2015) El derecho a la educación en México, Editorial Porrúa, México.

Tomasevski, K., (2009) *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and Adaptable*, Laboratorio de Políticas Públicas, Año 6 no. 26 abril 2009. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100426090811/11.pdf>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, (2012), *Indicadores de derechos humanos. Guía para la medición y la aplicación*, Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Human_rights_indicators_sp.pdf, consultada en abril de 2019.

Zubieta García, Judith et al., *Educación. Las paradojas de un sistema excluyente.*. Encuesta Nacional de Educación (2015), Universidad Nacional Autónoma de México– Instituto de Investigaciones Jurídicas, México.

Resoluciones judiciales

Gaceta del Semanario Judicial de la Federación (Tesis: 1a./J. 83/2017). “Derecho a la educación superior. Su contenido y características”, Décima Época, Libro 47, Tomo I, octubre de 2017, I.

----- (Tesis 1a. CCCI/2015) “Bullying escolar. Vulnera los derechos fundamentales a la dignidad, la integridad y la educación del menor”, Décima Época, Libro 23, Tomo II, octubre de 2015.

----- (Tesis 1a. CCCXXIII/2015) “Bullying escolar. Estándar para acreditar la negligencia de un centro escolar”, Décima Época, Libro 24, Tomo I, Noviembre de 2015.

----- (Tesis 1a. CCCI/2015) “Bullying escolar. Vulnera los derechos fundamentales a la dignidad, la integridad y la educación del menor”, Décima Época, Libro 23, Tomo II, octubre de 2015, p. 1644.

Suprema Corte de Justicia de la Nación. Primera Sala. Amparo directo 35/2014.

Derecho a la Educación Física de los estudiantes de Educación Básica

Martha Beatriz Sosa Vázquez* y Ulises Alvarado Arias**

* Doctorante en Ciencias de la Investigación de la actividad física y del deporte, por el Instituto de Estudios Superiores de Ingeniería Educativa y Asesor Técnico Pedagógico en el Área de Educación Física Secundaria

**Licenciado en Educación Física y Supervisor de Educación Física No. 07 en el nivel de primaria, Tabasco

RESUMEN

En consideración del incremento de las enfermedades crónico-generativas que están padeciendo los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en el país, una de las recomendaciones de los organismos internacionales es el incremento de la actividad física durante las horas escolares, sin embargo, a pesar de las reformas constitucionales, no se ha establecido un incremento en las sesiones de educación física en las escuelas de educación básica. El planteamiento de esta investigación está centrado en responder ¿Cómo mejorar la calidad de la educación física en los estudiantes de educación básica? es una investigación documental donde se emplea el método exegético jurídico en la revisión, análisis e interpretación de las leyes internacionales, nacionales y locales, relacionadas al derecho humano a una educación física. Los hallazgos obtenidos establecen la posibilidad de incrementar en tres sesiones de educación física a los estudiantes de educación básica del Estado de Tabasco, permitirá el alcance del derecho a la educación física impactando en la mejora de la salud, bienestar y calidad de vida de NNA.

PALABRAS CLAVE

Derecho a la Educación Física, Educación Básica, Educación Física, NEM Tabasco.

INTRODUCCIÓN

La educación física a través de su historia ha tenido un sin número de enfoques de acuerdo a los acontecimientos y a las políticas públicas educativas tendenciosas en el tiempo que se ha estado viviendo y de igual manera con el mapa curricular, dando inicio con los enfoques del programa de educación física, con el enfoque militar, deportivo, psicomotriz, orgánico funcional, motriz de integración dinámica, global de la motricidad y el sistémico e integral de la motricidad, mismas que en su mayoría determinaron dentro de sus programas y planes la aplicación de una hora de sesión de educación física a cada grupo en la semana; solamente el programa motriz de integración dinámica ha sido el programa que se elaboró a detalle con ayuda de: científicos, investigadores del área, docentes, especialista de educación física, los cuales consideraron la aplicación de dos sesiones por grupo a la semana, categorizando que en los primeros años escolares (preescolar y primaria) es donde el niño adquiere hábitos para su formación.

En México, de acuerdo con el artículo 3° constitucional en el aspecto educativo, se enmarca que “todas las personas tienen derecho a la educación” ... Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, **la educación física, el deporte**, las artes, en especial la música, la **promoción de estilos de vida saludables**, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

Sin embargo, los NNA debido a que los planes y programas de educación, respecto a las horas lectivas en preescolar (no está definido), en primaria una hora lectiva y secundaria dos; lo que crea ambigüedad, ya que en las primeras etapas de la educación es el momento propicio para educarlos en la cultura física y deporte.

FUNDAMENTO JURÍDICO DEL DERECHO INTERNACIONAL A LA EDUCACIÓN FÍSICA

Se ha comprobado que la actividad física regular ayuda a prevenir y tratar las enfermedades no transmisibles (ENT) como las cardiopatías, los accidentes cerebrovasculares, la diabetes y el cáncer de mama y de colon. También ayuda a prevenir la hipertensión, el sobrepeso y la obesidad, y puede mejorar la salud mental, la calidad de vida y el bienestar.

El nuevo plan de acción mundial de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para la promoción de la actividad física responde a las solicitudes de los países de recibir orientación actualizada y un marco de medidas normativas efectivas y viables destinadas a aumentar la actividad física en todos los niveles. También responde a las solicitudes de que se establezca un liderazgo a nivel mundial en este tema, así como una mayor coordinación regional y nacional, y a la necesidad de una respuesta que abarque a toda la sociedad para lograr un cambio de paradigma apoyando y valorando que todas las personas se mantengan activas de manera regular, de acuerdo con su capacidad y a lo largo de toda la vida.

El avance mundial para aumentar la actividad física ha sido lento, en gran parte debido a la falta de concientización y de inversión. En todo el mundo, 1 de cada 4 adultos y 3 de cada 4 adolescentes (de 11 a 17 años) no siguen actualmente las recomendaciones mundiales relativas a la actividad física establecidas por la OMS. A medida que aumenta el desarrollo económico de los países, aumenta la inactividad.

Hay países en que los niveles de inactividad pueden llegar al 70%, en razón de los cambios en los patrones de transporte, al mayor uso de la tecnología y a la urbanización. Los niveles de actividad física también se ven influenciados por los valores culturales. En la mayoría de los países, las niñas, las mujeres, las personas mayores, los grupos desfavorecidos y las personas con discapacidad o enfermedades crónicas tienen menos oportunidades de acceder a programas y lugares seguros, asequibles y apropiados en los que poder realizar actividad física. (Organización Panamericana de la Salud, Más personas activas para un mundo., 2018)

Durante el Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, 30 de septiembre de 1990 se planteó en el artículo 31:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana. Una acción nacional efectiva para revertir las tendencias actuales y reducir las disparidades en materia de actividad física requiere un enfoque “sistémico” con una combinación estratégica de medidas normativas “de tipo estructural” destinadas a mejorar los factores sociales, culturales, económicos y ambientales que apoyan la actividad física, combinados con enfoques (educativos e informativos) “de tipo específico”, con una orientación más individual. Este plan de acción mundial establece cuatro objetivos estratégicos alcanzables a través de veinte medidas normativas que son universalmente aplicables a todos los países, reconociendo que cada país se encuentra en un punto de partida diferente en sus iniciativas para reducir los niveles de inactividad física y hábitos sedentarios. (Organización Panamericana de la Salud, Más personas activas para un mundo., 2018)

DERECHO A LA EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA MARCO Jurídico NACIONAL Y LOCAL

La carta magna en su artículo 3º que a la letra dice, Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos, ¿Entonces por qué no priorizar el derecho a la educación física?

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019)

En el artículo 4 menciona Toda persona tiene derecho a la cultura física y a la práctica del deporte. Corresponde al Estado su promoción, fomento y estímulo conforme a las leyes en la materia. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019)

Por primera ocasión en el mundo se emite una alerta de esta índole y es en México, por la Secretaría de Salud, emergencia epidemiológica por obesidad y diabetes mellitus. 01 de noviembre de 2016. Que a la letra dice. (Secretaria de Salud, 2016).

EE-3-2016 Declaratoria de emergencia epidemiológica para todas las entidades federativas de México ante la magnitud y trascendencia de los casos de **sobrepeso y obesidad**, para fortalecer y apuntalar las acciones de la estrategia nacional

para la prevención y el control del sobrepeso, obesidad y diabetes, en sus pilares de salud pública, atención médica y regulación sanitaria cuyas acciones incluyen la promoción a la salud, educación en salud, atención, manejo clínico y control, a fin de reducir el impacto de la enfermedad entre la población.

EE-4-2016 Declaratoria de emergencia epidemiológica para todas las entidades federativas de México ante la magnitud y trascendencia de los casos de diabetes mellitus, en sus pilares de salud pública, atención médica, regulación sanitaria y política fiscal, cuyas acciones incluyen la promoción a la salud, educación en salud, atención, manejo clínico y control, a fin de reducir el impacto de la enfermedad entre la población.

El día 13 de julio de 2016 el H. Congreso de la Unión, emite puntos de acuerdos que se describen a continuación:

- UNICO: “La comisión permanente del C. Congreso de la Unión, exhorta a la Secretaria de Educación y a la secretaria de Salud y sus equivalentes en sus entidades federativas, para que, de manera coordinada y desde su perspectiva ámbito de competencias, fortalezcan las acciones de los programas de educación en materia de nutrición, prevención, tratamiento y control de la obesidad en el país”.

Del mismo modo, la Ley General de educación en el Artículo 4 de la Esta Ley y su Reglamento tienen por objeto establecer las bases generales para la distribución de competencias, la coordinación y colaboración entre la Federación, las entidades federativas, los Municipios y las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México en materia de cultura física y deporte, bajo el principio de concurrencia previsto en el artículo 73, fracción XXIX-J de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como la participación de los sectores social y privado en esta materia, con las siguientes finalidades generales:

- I. Fomentar el óptimo, equitativo y ordenado desarrollo de la cultura física y el deporte en todas sus manifestaciones y expresiones;
- II. Elevar, por medio de la activación física, la cultura física y el deporte, el nivel de vida social y cultural de los habitantes en las entidades federativas, los Municipios y las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México;
- III. Fomentar la creación, conservación, mejoramiento, protección, difusión, promoción, investigación y aprovechamiento de los recursos humanos, materiales y financieros destinados a la activación física, cultura física y el deporte;
- IV. Fomentar el desarrollo de la activación física, la cultura física y el deporte, como medio importante en la preservación de la salud y prevención de enfermedades;
- V. Fomentar el desarrollo de la activación física, la cultura física y el deporte, como medio importante en la prevención del delito;
- XI. Garantizar a todas las personas sin distinción de género, edad, discapacidad, condición social, religión, opiniones, preferencias o estado civil, la igualdad de oportunidades dentro de los programas de desarrollo que en materia de cultura física y deporte se implementen, y
- XII. Los deportistas con algún tipo de discapacidad no serán objeto de discriminación alguna.

Artículo 18. La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional, considerará lo siguiente:

IX. Los conocimientos, habilidades motrices y creativas, a través de la activación física, la práctica del deporte y la educación física vinculadas con la salud, la cultura, la recreación y la convivencia en comunidad;

Los programas de estudio deberán contener los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir orientaciones didácticas y actividades con base a enfoques y métodos que correspondan a las áreas de conocimiento, así como metodologías que fomenten el aprendizaje colaborativo, entre los que se contemple una enseñanza que permita utilizar la recreación y el movimiento corporal como base para mejorar el aprendizaje y obtener un mejor aprovechamiento académico, además de la **activación física, la práctica del deporte y la educación física de manera diaria.**

Ley general de Cultura Física y Deportes.

Artículo 3. El ejercicio y desarrollo del derecho a la cultura física y el deporte tienen como base los siguientes principios:

- I. La cultura física y la práctica del deporte son un derecho fundamental para todos;
- II. La cultura física y la práctica del deporte constituyen un elemento esencial de la educación;
- III. El derecho a la cultura física y al deporte constituye un estímulo para el desarrollo afectivo, físico, intelectual y social de todos, además de ser un factor de equilibrio y autorrealización;
- IV. Los programas en materia de cultura física y deporte deben responder a las necesidades individuales y sociales, existiendo una responsabilidad pública en el fomento cualitativo y cuantitativo de la cultura física y el deporte;
- V. La enseñanza, capacitación, gestión, administración y desarrollo de la cultura física y el deporte deben confiarse a un personal calificado;
- VII. La investigación, información y documentación son elementos indispensables para el desarrollo de la cultura física y el deporte; en lo que le corresponde a La ley de educación del estado de tabasco:

Ley de educación del Estado de Tabasco

Artículo 9.- La educación que impartan el Estado y los municipios, los organismos descentralizados y los particulares, con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, tendrá, además de los fines establecidos por el párrafo segundo del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

I.- Transformarse y transformar su entorno, para romper inercias e innovar procesos, recuperar la tradición y darle una nueva dimensión de porvenir;

II.- Promover el desarrollo integral de los educandos para que ejerzan con plenitud sus capacidades humanas;

IV.- Promover la vigencia de los valores para acrecentar el acervo cultural nacional y del propio Estado, expresado en tradiciones, hábitos, costumbres, el conocimiento y el respeto a las instituciones nacionales y a los símbolos patrios, así como la conciencia de nacionalidad y soberanía;

XIII.- Fomentar en los educandos el estudio de la educación física y la práctica del deporte;

Artículo 90.- La autoridad educativa estatal a través de la Coordinación de Educación Física de la Secretaría de Educación, será responsable de la aplicación de los programas oficiales de educación física en la educación básica.

Artículo 91.- La educación física que ofrezca el Estado tendrá los siguientes propósitos:

I.- Estimular, desarrollar y conservar la condición física del educando a través de la ejercitación sistemática de las capacidades, disciplina del ejercicio físico, la práctica del predeporte y el deporte;

II.- Propiciar la manifestación de habilidades motrices a partir de la práctica de actividades físico-deportivas y recreativas que le permita integrarse e interactuar con los demás;

III.- Coadyuvar a la iniciación deportiva adquiriendo los fundamentos técnicos y tácticos básicos;

IV.- Desarrollar actitudes responsables hacia la preservación de la salud, así como el rechazo a las adicciones y la previsión de las conductas delictivas;

V.- Promover la formación y estimular la adquisición de hábitos de higiene diaria, alimentación balanceada, descanso y conservación del medio ambiente; y

VI.- Fomentar las actividades sociales que favorezcan el respeto, la cooperación y la confianza en los demás mediante las actividades físicas grupales que promuevan su integración al medio y su relación interpersonal.

La ley de cultura física y deportes de Tabasco

Artículo 1.- La práctica del deporte es libre y voluntaria como factor fundamental de la formación y desarrollo integral del ser humano y al constituir un derecho de los habitantes, el Gobierno del Estado y de los municipios tienen la obligación de incluirlos dentro de sus planes, programas y presupuestos.

Artículo 3.- Para efectos de la aplicación de la presente Ley, se considerarán como definiciones básicas las siguientes:

VIII. Deporte Estudiantil, es la actividad física que se realiza en los distintos grados y niveles del Sistema Educativo Estatal, con el propósito de contribuir a la formación y el desarrollo integral del estudiante;

XV. Equipo, a la organización de deportistas de una sola especialidad que compiten en forma programada y constante, usualmente a través de una liga deportiva;

XVI. Liga deportiva, el organismo deportivo que en cada especialidad o disciplina, lleva a cabo la afiliación de clubes deportivos o equipos, con la finalidad de organizar y realizar competencias en forma programada y permanente;

XVII. Talento deportivo, deportista que se caracteriza por determinada combinación de las capacidades motoras y psicológicas, así como de aptitudes anatomofisiológicas que crean, en conjunto, la posibilidad potencial para el logro de altos resultados deportivos en un deporte en concreto; y,

En el programa educativo vigente, denominado aprendizaje, clave para la educación básica.

Flexibilidad curricular. Es el principio de diseño curricular que incluye elementos susceptibles de cambio, ajuste o variación dentro del currículo nacional, con el fin de ajustar los procesos educativos a las necesidades de la población para que estos sean utilizados en los planteles, escuelas y localidades.

1 La definición de horas lectivas mínimas diarias respeta los horarios convenidos contractualmente con los docentes y no contraviene ninguna disposición de carácter laboral o de otra índole.

2 En varias entidades federativas la duración mínima de la jornada escolar regular de educación primaria es de cinco horas diarias, lo cual ofrece 2.5 horas semanales más a las escuelas que laboran con esta jornada para ser usadas en espacios curriculares del componente Autonomía curricular.

5. Descripción de los organizadores curriculares

[...] Es conveniente que los docentes adecuen su intervención tomando en cuenta otros factores que determinan el nivel de avance del programa; por ejemplo, las diferentes regiones naturales del país y sus características (clima, estado del tiempo, estación del año, entre otros). El criterio para implementar un mayor número de sesiones se establece a partir de las facultades que poseen las autoridades educativas locales de cada entidad federativa de nuestro país, de acuerdo con las necesidades de cobertura de cada sistema educativo y la disponibilidad de sus recursos; por lo que la Autonomía curricular representa una oportunidad para ampliar y fortalecer las acciones que se desarrollan en Educación Física.

RECOMENDACIONES:

Por ello es necesario estar a la vanguardia en el tema ya que en Latinoamérica ya cuentan con 2 o más sesiones de Educación Física y como referencia en México en los estados de Veracruz, Aguascalientes, Colima y encontrándose en proceso San Luis Potosí.

El estado está vulnerando el derecho a la educación física de los niños, niñas y adolescentes de calidad, en el estado de Tabasco al ignorar todas las recomendaciones a nivel internacional y nacional, por ello es relevante considerar 3 sesiones de educación física a la semana en la educación básica.

Los niños que asisten a las escuelas unitarias, bidocentes, o tridocentes no son atendidos vulnerando el derecho del niño, en el pasado de Tabasco hace unos años atrás, eran atendidos por Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), pero cuando aparece la reforma educativa todos esos ATP dejan de dar la atención de estos alumnos, ya que fueron de manera imperativa ubicados a un centro escolar.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ciudad de México: DOF.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Diario Oficial de la Federación.

Gobierno del Estado de Tabasco. (2012). Ley de Educación del Estado de Tabasco. Villahermosa, Tabasco.: LXI Legislatura H. Congreso del Estado.

OMS, O. M. (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Ginebra, Suiza: OMS.

Organización Panamericana de la Salud, Más personas activas para un mundo. (2018). PLAN DE ACCIÓN MUNDIAL SOBRE ACTIVIDAD FÍSICA 2018-2030. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.

Secretaría de Educación . (2017). Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación física. Educación Básica. México, DF.: SEP.

Secretaría de Educación. (2016). Para la educación integral, planes y programas de estudio para la educación básica. México, DF.: SE.

Secretaría de Salud. (01 de Noviembre de 2016). CENAPRECE. Obtenido de http://www.cenaprece.salud.gob.mx/programas/interior/emergencias/descargas/pdf/EE_3.pdf

UNESCO. (1978). Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (pág. 7). PARIS, FRANCIA. : UNESCO.

UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos de los niños. Madrid: UNICEF.

ASOCIACIÓN DEL ENTORNO EDUCATIVO Y SOCIAL COMO FACTOR EN LAS ADICCIONES SOBRE LOS ADOLESCENTES

**Marco Antonio Álvarez Mendoza, José Alberto Domínguez López,
Cristina Berenice Villalobos Orozco y David Domínguez Romero**

Facultad de Medicina Humana "Dr. Manuel Velasco Suárez" Campus II

RESUMEN

La adicción es una enfermedad física y psicoemocional que crea una dependencia o necesidad hacia una sustancia, actividad o relación(1), la implementación de medidas de salud pública para evitar graves consecuencias del uso excesivo de sustancias adictivas (alcohol, tabaco, marihuana, cocaína, heroína, fármacos) y conductas, es factor predisponente para diversas enfermedades e incluso de muerte por sobredosis (2); en México se ha visto una relación social y cultural con las adicciones creando una amalgama de producción de nuevos consumidores únicamente por la presión social (3). Estudios han encontrado que las variables de ámbito familiar y de amistades influyen al grado que es 4,4 veces más probable que un adolescente consuma drogas si su padre también las consume, pero afecta aún más si es su mejor amigo el que las consume, hasta 10,4 veces más probable (4). Se realizó un estudio descriptivo de tipo transversal aplicando el instrumento de medición cuali-cuantitativo en estudiantes de nivel medio superior en la Escuela Preparatoria N°1 del estado de Chiapas en el mes de mayo del 2019. Se demostró una fuerte asociación entre un ambiente familiar y de amistad deficiente y la incidencia de adicciones a sustancias. Tales que llegan a tener consecuencias graves en su salud y desempeño académico además de mostrar la deficiencia en la información preventiva sobre las adicciones.

Palabras Clave: Adicciones a sustancias, entorno familiar, desempeño académico, enfermedades.

INTRODUCCIÓN

La adicción es una enfermedad física y psicoemocional que crea una dependencia o necesidad hacia una sustancia, actividad o relación(1), la implementación de medidas de salud pública para evitar graves consecuencias del uso excesivo de sustancias adictivas (alcohol, tabaco, marihuana, cocaína, heroína, fármacos) y conductas, es factor predisponente para diversas enfermedades e incluso de muerte por sobredosis (2); en México se ha visto una relación social y cultural con las adicciones creando una amalgama de producción de nuevos consumidores únicamente por la presión social (3); el país destaca por tener una población desinformada y más aún en temas que para ser explicados correctamente y a profundidad requiere del trabajo del personal de las ciencias de la salud, por lo anterior se elaboró el presente proyecto basado en el análisis de investigaciones acerca de las adicciones y su prevalencia en la población para encontrar las medidas de comunicación e información web que nos permitan ser un referente al momento de la toma de decisiones de jóvenes sobre el

consumo de sustancias o sobre sus hábitos brindándoles opciones de vidas saludables lejos de cualquier adicción. Se reconoce que las adicciones a sustancias, son enfermedades. En cada caso (tabaco, alcohol o drogas) se caracterizan por presentar un conjunto de signos y síntomas en los que se involucran múltiples factores biológicos, genéticos, psicológicos y sociales (4). Asimismo, se entiende que los adictos son aquellas personas que dependen de las sustancias psicoactivas como el tabaco, el alcohol, la marihuana, la cocaína y los solventes inhalables, entre otros, en perjuicio de su salud física y psicológica, la de su familia y la de su entorno cercano (3).

Objetivo General:

Determinar el entorno familiar e interpersonal como factor predisponente en la adicción sobre estudiantes de la preparatoria N°1 del estado de Chiapas.

METODOLOGÍA

Estudio descriptivo transversal muestreo simple probabilístico

Se llevó a cabo una brigada de salud realizada por alumnos de primer año de la carrera médico cirujano de la facultad de medicina humana Dr. Manuel Velasco Suárez campus II en la preparatoria N° 1 del estado de Chiapas, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, impartida a alumnos del 3° semestre quienes cursan el área químicos biólogos, se dio una plática “de joven a joven” sobre adicciones, cuya finalidad fue exponer factores de riesgo y buscar el razonamiento adecuado de los jóvenes en cuanto a la importancia de prevenir ser víctima de una adicción, y exponerles la gama de opciones de las que disponen para no caer en una adicción, así como sus respectivas consecuencias, se entabló una mesa de diálogo con los jóvenes para que ellos pudieran preguntar sus dudas en cuanto a las adicciones, estimulando de esta manera su participación activa en la identificación de los factores de riesgo existentes en sus respectivos entornos sociales, junto con esto se montó una “galería del terror” en la cual se expusieron casos de celebridades que influyentes en el panorama de los jóvenes mostrándoles los impactos negativos que determinadas adicciones causan en su salud, por medio de maquetas y simuladores se ejemplificó a ellos una introducción a la fisiopatología de cada adicción, de esta forma ellos pudieran saber el por qué la importancia de prevenir en una adicción y puedan crearse una postura en cuanto al autocuidado de su salud.

Se aplicó a 302 jóvenes que recibieron en distintos puntos del día la plática “joven a joven” y después de su paso por la “galería del terror” un cuestionario en línea en el cual preguntamos de manera anónima aspectos sobre su contexto social; las preguntas estuvieron formuladas con base a las variables: convivencia familiar, amistades, desempeño académico y la incidencia en la adopción a una adicción teniendo como opciones principales el alcoholismo, cigarro, marihuana dejando además un apartado libre donde cada entrevistado pudo anotar algún otro tipo adicción.

La aplicación del cuestionario tuvo una duración de 10 minutos, para determinar la muestra se utilizó la siguiente fórmula con un IC de 95% y un margen de error del 0.05%.

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

n= 302 estudiantes

RESULTADOS

Se utilizó el software estadístico SPSS para llevar a cabo las tablas y gráficas descriptivas así como la prueba de Chi cuadrada para verificar la hipótesis sobre el efecto directo de una deficiente relación interpersonal y educativa de los padres o tutores y sus hijos así como de sus amistades.

H0= p >0.05

La incidencia a probar el cigarro en los jóvenes es alta, grave y alarmante debido a que ellos señalan poder tener acceso justo en la salida de su plantel, en venta por vendedores ambulantes los cuales venden cigarrillos a los jóvenes sin importar su edad y sin tener regulación alguna por autoridades, además de ser una adicción a la cual los jóvenes pueden acceder fácilmente debido a su bajo costo relativo (ya que en medidas de salud del consumidor cobran una factura muy alta), fácil consumo, y de gran recurrencia debido a las sustancias altamente adictivas de las que están compuestos como la nicotina(11).

la incidencia en el consumo de alcohol

Abajo se enlistan en orden de sustancias adictivas los cuadros de cotejo y gráficas

Edad de primer cigarro					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10-11 años	8	2.7	2.7	2.7
	12-13 años	28	9.3	9.3	12.0
	14-15 años	46	15.3	15.3	27.2
	16 años o más	43	14.3	14.3	41.5
	7 años	4	1.3	1.3	42.9
	8-9 años	3	1.0	1.0	43.9
	Nunca he probado el cigarro	169	56.1	56.1	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

En la última semana otras personas fumaron en tu presencia (fumador pasivo)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 días	192	63.8	63.8	63.8
	1-2 días	61	20.3	20.3	84.1
	3-4 días	23	7.6	7.6	91.7
	5-6 días	9	3.0	3.0	94.7
	7 días	16	5.3	5.3	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

¿Cómo consigues el tabaco que fumas?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Fiestas	11	3.7	3.7	3.7
	Lo compro en la calle	45	15.0	15.0	18.6
	Lo consigo con mis amigos	9	3.0	3.0	21.6
	Lo tomé en casa	2	0.7	0.7	22.3
	No fumo	234	77.7	77.7	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

¿Alguno de tus padres fuma?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ambos	13	4.3	4.3	4.3
	Mamá	17	5.6	5.6	10.0
	Ninguno	206	68.4	68.4	78.4
	No sé	13	4.3	4.3	82.7
	Papá	52	17.3	17.3	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Te han orientado sobre los riesgos de fumar tabaco

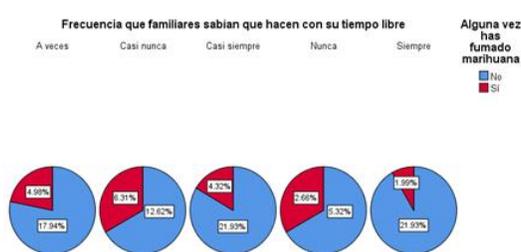
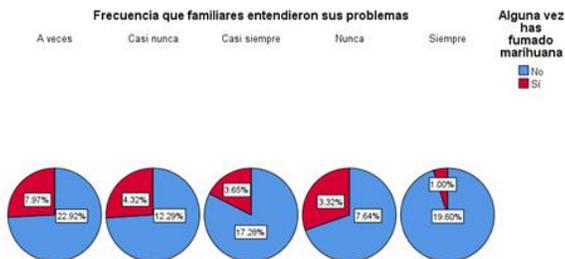
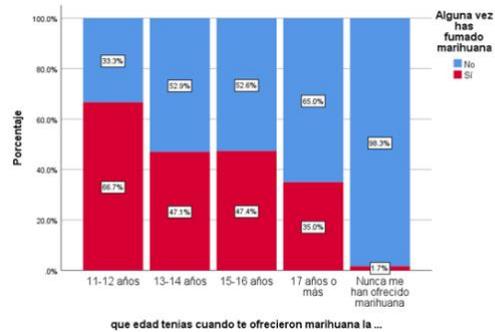
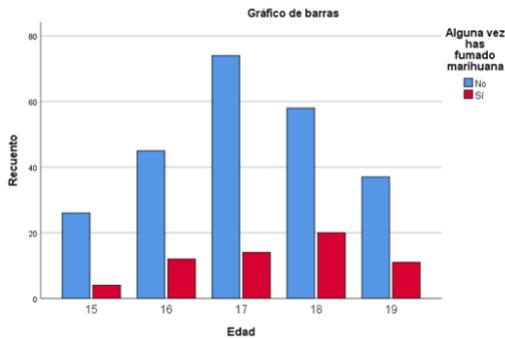
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	25	8.3	8.3	8.3
	Sí	276	91.7	91.7	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Consideras que el tabaco puede generar adicción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	14	4.7	4.7	4.7
	Sí	287	95.3	95.3	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Consideras que este tipo de actividades deja un conocimiento para mejorar tu salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	30	10.0	10.0	10.0
	Sí	271	90.0	90.0	100.0
	Total	301	100.0	100.0	



Que edad tenías cuando tomaste tu primer vaso de alcohol					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	11-12 años	18	6.0	6.0	6.0
	13-14 años	45	15.0	15.0	20.9
	15-16 años	58	19.3	19.3	40.2
	16 años o más	66	21.9	21.9	62.1
	8 años o menos	16	5.3	5.3	67.4
	9-10 años	12	4.0	4.0	71.4
	Nunca he probado a	86	28.6	28.6	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Cómo conseguiste el alcohol					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Le di dinero a otra persona	3	1.0	1.0	1.0
	Lo compré en una tienda, mercado o en la calle	30	10.0	10.0	11.0
	Lo conseguí con mis amigos	40	13.3	13.3	24.3
	Lo conseguí en mi casa	19	6.3	6.3	30.6
	No tomé alcohol en los últimos 30 días	170	56.5	56.5	87.0
	Otro	39	13.0	13.0	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Te han orientado sobre los riesgos de tomar alcohol					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	13	4.3	4.3	4.3
	Sí	288	95.7	95.7	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Consideras que el alcoholismo es una enfermedad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	50	16.6	16.6	16.6
	Sí	251	83.4	83.4	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

CONCLUSIONES

Los jóvenes resultan ser mayormente receptivos ante información puesta a su disposición por personas de edad similar y pertenecientes a contextos sociales similares, siendo importante el vínculo de confianza y comprensión que joven a joven pueden establecer, creando de esta manera un impacto realmente efectivo en la educación, el cuidado y mantenimiento de la salud de la juventud.

Pudimos detectar que la mayoría de los jóvenes son fuertemente influidos por personalidades en sus redes sociales de quienes se llaman fanáticos, para inclinarse en el establecimiento de una adicción, muchos de los jóvenes han incluso perdido el sentido común de miedo a caer en una adicción por el aumento de la incidencia de estas en personas de su edad (amigos), debido a una devaluación en la severidad con que son atendidos estos

casos de gravedad en jóvenes víctimas por parte de autoridades escolares, familiares y municipales, las cuales deben impedir el fácil acceso de las adicciones a los jóvenes y instruirlos a no caer en ellas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

1. OMS Adicciones. Nota descriptiva Número 349. (2014, febrero). Recuperado el 18 de febrero, 2019 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs349/es/>
2. National Drug Intelligence Center. *The economic impact of illicit drug use on American society*. Washington, DC: United States Department of Justice, 2015.
3. CONACID. ENCODAT 2016-2017. 2019, México, Encuesta nacional de consumo de drogas, alcohol y tabaco; 2016, [Actualizado septiembre 2017; citado 18 feb 219] Disponible en: <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-13675>.
4. Rehm J, Mathers C, Popova S, Thavorncharoensap M, Teerawattananon Y, Patra J. Global burden of disease, injury, and economic cost attributable to alcohol use and alcohol-use disorders. *Lancet* 373(9682):2223-2233, 2014
5. Aston ER, Cassidy RN. Behavioral economic demand assessments in the addictions. *Curr Opin Psychol* [Internet]. 2019;30:42–7. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.01.016>
6. Cruz-Salmerón VH, Martínez-Martínez ML, Garibay-López L, Camacho-Calderón N. Comparación del perfil de funcionamiento familiar en los adolescentes con y sin drogadicción de un colegio de bachilleros. *Aten Primaria*. 2011;43(2):89–94.
7. Lobo Da Costa M, Ortega-Pérez CA, Lobo Da Costa-Júnior M, Pereira Vasters G. Perfil epidemiológico de la drogadicción en estudiantes universitarios Epidemiological Profile of Drug Addiction in College Students. 2011;(665). Available from: www.eerp.usp.br/rlae
8. Organización Mundial de la Salud. Neurociencia del consumo y dependencia de sustancias psicoactivas. *Neurociencia del Consumo y Depend Sust psicoactivas-resumen*. 2005;236–58.
9. Organización de los Estados Americanos. EL PROBLEMA DE LAS DROGAS EN LAS AMÉRICAS: ESTUDIOS DROGAS Y SALUD PÚBLICA Organización de los Estados Americanos. 2019;84. Available from: http://www.cicad.oas.org/drogas/elinforme/informedrogas2013/drugpublichealth_esp.pdf
10. De Rivera J. Tratamiento de los trastornos afectivos. *Psiquis (Mexico)*. 1992;13(Supl 1):1–11.
11. Antonio Tena-Suck. Consumo de sustancias en adolescentes: consideraciones para la práctica médica. (México). 2018

EDUCACIÓN INCLUSIVA: DISCURSO, PERCEPCIÓN Y REALIDAD

Mariana Ximena Manzo Aguilar*, Cristina Jenaro Río* y Raimundo Castaño Calle**

*Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca

** Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo describir la percepción de educación inclusiva por parte de la comunidad educativa en México. Se analizaron diferentes variables sociodemográficas y su posible relación con la percepción de inclusión. La muestra estuvo constituida por 195 participantes (voluntarios) relacionados desde alguno de los grupos descritos con entornos educativos en México. Este estudio de tipo descriptivo exploratorio se trata de un diseño correlacional, transversal. Se utilizó el instrumento: Cuestionario sobre cultura inclusiva, tomado del Index for inclusión, Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil de Booth, Ainscow y Kingston (2000), traducido y adaptado al castellano por González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro (2007). Entre los resultados más relevantes destacan: 1) en función del grupo de pertenencia (alumnos, familiares, docentes u otros profesionales) se presentan diferencias en la percepción de inclusión; 2) se encontró una correlación negativa entre la edad y la percepción de inclusión, señalando que a mayor edad menor percepción de inclusión (es decir, a mayor edad la evaluación de inclusión es más crítica).

Palabras Clave: educación inclusiva, percepción de inclusión, prácticas inclusivas, diversidad

INTRODUCCIÓN

La historia de la humanidad recuerda diversos colectivos que por diferentes motivos han sido segregados y excluidos del derecho no solamente de la educación, sino también de la presencia y participación social. Con el esfuerzo de incontables actores el ser humano ha logrado el reconocimiento del derecho a la educación de mujeres, personas de razas diversas, personas con discapacidad, migrantes, entre otros. Sin embargo, el reconocimiento de este derecho no ha sido suficiente para que estos colectivos efectivamente gocen del derecho al que están suscritos, porque educación no solamente es asistir al colegio, cuando es que efectivamente los niños pueden ejercer ese derecho, educación de calidad es mucho más que ello. La educación inclusiva recoge el derecho de todas las personas a recibir y participar de una educación de calidad.

A partir de estos esfuerzos, se han firmado acuerdos, elaborado leyes, y se ha iniciado la transición al paradigma de la inclusión desde el anterior de la integración. El discurso de las instituciones educativas y gubernamentales apoya el paradigma de la educación inclusiva, para muestra de ello basta revisar los acuerdos y tratados firmados y ratificados por la mayoría de los países liderados por organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas o las leyes decretadas en los diferentes países. A pesar del discurso dominante que alude a la educación inclusiva, la realidad que se vive en las aulas parece no corresponderse con este discurso, al menos para el caso de México. De acuerdo con Flores, García, y Romero (2017), en específico para México, el discurso dominante versa sobre el paradigma de la inclusión, aunque la realidad y la descripción de conceptos se corresponden con

la integración, señalando un probable desconocimiento de los conceptos, definiciones e implicaciones de la educación inclusiva.

Al respecto, García (2015, p. 76) señala:

“Existe un alto porcentaje de alumnos que no alcanzan resultados satisfactorios con respecto al logro mínimo de los aprendizajes, así como el desarrollo de capacidades para continuar sus estudios o insertarse en la sociedad. Con relación a los alumnos con discapacidad, se ha identificado que, a pesar de tener una política nacional a favor de la integración durante las últimas dos décadas, siguen siendo objeto de marginación y/o exclusión de las actividades escolares, o su nivel de desempeño está alejado de los aprendizajes esperados de su grado, grupo de referencia y de la planificación del aula”.

Siguiendo la idea anterior, no solamente la educación no es de calidad para todos, sino que aún colectivos vulnerables como los alumnos con discapacidad encuentran más difícil, respecto a otros colectivos, exigir su derecho a la educación de calidad, incluso desde el paradigma de la integración.

Grande y González hacen referencia a Echeita cuando se intenta comprender el estado del arte de la investigación en relación a evidencias de la práctica de la educación inclusiva a nivel internacional: “La escasez de evidencias de prácticas inclusivas en la literatura científica pone de manifiesto el camino que queda por recorrer y la resistencia a abandonar formas y métodos educativos tradicionales” (2015, pág. 159).

Es por lo anterior que resulta fundamental incidir en conocer la situación actual de las prácticas inclusivas en las aulas y centros escolares. Este trabajo de investigación aporta información valiosa para la aproximación al estado del arte de la percepción de inclusión más allá del discurso predominante y de las políticas públicas o del centro educativo.

Objetivo General:

Describir la percepción de inclusión de los miembros de comunidades educativas en México, así como identificar relaciones entre variables sociodemográficas determinadas y percepción de inclusión.

METODOLOGÍA

“La educación de calidad promueve una educación para todos, en dónde el alumno es el centro del aprendizaje y la enseñanza, en dónde es motivado tomando en cuenta las diferentes formas de aprender, sus sentimientos, y habilidades”. (UNESCO, 2005)

Es hasta que se reconoce la educación como garantía individual, que las sociedades comienzan a realizar esfuerzos para que este derecho sea una realidad. Estos esfuerzos no han sido suficientes para satisfacer las necesidades de todos los niños y jóvenes vulnerables a la segregación, marginación, o exclusión, sin embargo, es a raíz de estos esfuerzos que nace el paradigma actual de la inclusión y que se han erradicado muchísimas barreras para facilitar el acceso de todos a la educación.

Para la UNESCO (2005), la educación inclusiva es un derecho humano. Más allá de ser solamente un proceso, la inclusión educativa es considerada un movimiento, una filosofía. Desde el mismo lugar, Ainscow, Booth y Dyson,

(2006, pág. 297) consideran que la inclusión no es un aspecto de la educación o una política para la educación, sino una forma prioritaria de comprender el desarrollo de la educación y de la sociedad.

Para comprender la inclusión deben tenerse en cuenta cuatro elementos clave (Echeita y Ainscow, 2010; UNESCO, 2005):

1. En primer lugar, la inclusión es un proceso: se debe comprender a la inclusión como un ciclo de revisión constante e interminable para dar respuestas a la diversidad. En este proceso se aprende a vivir con las diferencias y se aprende a aprender de las diferencias.

2. La inclusión implica identificar y remover las barreras para el aprendizaje. Es necesario “sacar a luz” las barreras que reforzadas por distintas culturas escolares limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos (Echeita, 2008, pág. 11). Esto implica la necesidad de recopilar información, evaluarla y emplear los resultados para mejorar las políticas y las prácticas que pueden corresponderse con una barrera para el aprendizaje.

3. La inclusión es acerca de la presencia, participación y logros de todos los estudiantes. Presencia se relaciona con el lugar al que asisten los niños y dónde se educan, evidentemente desde la posibilidad de asistir frecuentemente. Pero la inclusión implica muchísimo más que esto, también involucra la facultad de participar activamente, en dónde la calidad de la participación conlleva a que todos los niños y jóvenes alcancen logros entendidos como los resultados del aprendizaje, mismos que no se reflejan únicamente en los exámenes sino en todo el currículo.

4. La inclusión implica poner especial atención a los grupos de estudiantes vulnerables a la marginalización, exclusión o a lograr un bajo rendimiento. Este aspecto hace referencia a la responsabilidad de asegurarse que aquellos que están en riesgo de ser excluidos o por alguna razón son más vulnerables son monitoreados y cuando es necesario, se toman las medidas requeridas para asegurar su presencia, participación y logros.

Además de los aspectos mencionados, para pensar en términos de inclusión resulta indispensable considerar conceptos como: diversidad, flexibilidad, cambio, aprendizaje, currículo, actitudes, capacitación, políticas, comunidad, valores, y un largo etcétera (Booth y Ainscow, 2000, págs. 44 - 46).

Pensar en inclusión implica pensar en diversidad: “la inclusión es un proceso dinámico para responder positivamente a la diversidad y percibir las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005, pág. 12). Por su parte, Grande y González, (2015, pág. 148) señalan respecto a la diversidad contemplada desde una mirada inclusiva:

“La diversidad no solo se aprecia en los niños que asisten a las aulas de educación infantil (desarrollo, capacidad, intereses, estilos de aprendizaje, lengua materna, contexto social, historia previa, etc.), sino que también está presente en sus familias (estructura, pautas y estilos de crianza, expectativas educativas, cultura, idioma, procedencia, nivel socio-cultural, historia previa, etc.), en los profesores (experiencia, formación, actitudes, estilos docentes, áreas de especialización, etc.), en los equipos directivos (número, estilo, liderazgo, conocimiento, experiencia, etc.) y en el resto de personal de la escuela. La diversidad es algo que se hace extensivo a todos los miembros de la comunidad educativa”.

Para alcanzar la inclusión es necesario tener en cuenta las tres dimensiones de inclusión: crear culturas inclusivas, generar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002).

Las prácticas inclusivas van mucho más allá del discurso o desarrollo de políticas. Para ponerlas en acción se requiere, por supuesto, del apoyo de las culturas y políticas inclusivas, pero son también necesarios muchos otros recursos.

Sanhueza, Granada, y Bravo, (2012):

“Los profesores están a favor de una educación inclusiva; sin embargo, muestran una gran preocupación por los recursos con que cuentan para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado, por ejemplo, en relación a recursos materiales, espacios y tiempos destinados para la planificación y desarrollo de actividades”.

Los recursos de apoyo y el tiempo con el que cuentan los docentes y profesionales son, en definitiva, elementos que inciden en el apoyo o no de la puesta en práctica de la inclusión (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013). La participación, así como las actitudes de los padres y familiares en el día a día de los centros educativos inciden también en el aumento de prácticas, desarrollo de culturas y políticas inclusivas (Calvo, Verdugo, y Amor, 2016).

Es abundante la evidencia en la literatura referente a la importancia de las actitudes como factor determinante en el éxito o no de la educación inclusiva, por lo que también deben contemplarse las actitudes de los diferentes colectivos cuando se trata de mejorar las prácticas educativas o poner en práctica planes de acción.

Se han desarrollado también importantes estrategias que apoyan el desarrollo de la educación inclusiva. Entre las estrategias más importantes destaca por supuesto el “*Index for inclusion*” de Booth y Ainscow (2002). El *Index* es un conjunto de materiales cuyo objetivo es servir como una guía que apoye la autoevaluación de los centros educativos (e incluso se puede utilizar de manera individual o en diferentes contextos). Es uno de los materiales más importantes en este ámbito, se utiliza ampliamente de manera internacional, se ha traducido a 37 idiomas (Booth y Ainscow, 2000).

El sostén y estructura de la inclusión son tres dimensiones interconectadas que hacen posible la inclusión, mismas que se describen en el *Index*: culturas, políticas y prácticas. De acuerdo con el *Index*, estas tres dimensiones son fundamentales para estructurar el desarrollo escolar, y por tanto cualquier colegio o centro que elabore un plan de evaluación o cambio debe tener en cuenta estas tres dimensiones (Booth y Ainscow, 2000, pág. 7).

El *Index* destaca entre sus características que invita a todos los miembros de la comunidad a participar de los procesos de autoevaluación y de construcción de la realidad cotidiana en los centros teniendo con meta avanzar en la construcción de centros inmersos en los valores de la educación inclusiva.

Para el trabajo específico tanto dentro como fuera del aula se han desarrollado estrategias específicas que apoyan el tránsito hacia una educación inclusiva (véase cuadro 1).

Cuadro 1. Algunas estrategias para la educación inclusiva.

1	Abordar las políticas desde una mirada sistémica	13	Matriz de actividad
2	Procurar ambientes educativos cálidos y confiables	14	Prácticas que desarrollan una autoimagen positiva
3	Brindar a los docentes formación constante	15	El arte al servicio de la inclusión
4	Generar comunidades de aprendizaje	16	Las tutorías entre iguales o pares
5	Apertura a la comunidad	17	Estrategias para estudiantes con altas capacidades
6	Continuidad en la transición a otros niveles de educación	18	Estrategias de entrada multimodal
7	Agrupamientos diversos o aulas multiedad	19	Aprendizaje por proyectos
8	Apoyarse en las actividades en horario extraescolar	20	Trabajo colaborativo
9	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	21	Diversificar los procesos de evaluación
10	Revisión constante al currículo: flexible e inclusivo	22	Constante identificación barreras para el aprendizaje
11	Estrategias de instrucción individualizada	23	Utilizar constantemente guías (p. ej. Index)
12	Aprendizaje multinivel		

Nota del cuadro 1: obtenido de Manzo, 2019

La percepción de inclusión se relaciona, evidentemente, con las tres dimensiones de la inclusión: culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Aspectos empíricos de la investigación

En el presente estudio, un total de 195 personas participaron respondiendo la encuesta. De la totalidad de participantes 155 son mujeres (79.5%), 38 hombres (19.5%), y dos personas prefirieron no reportar su género (1%). Por grupo, participaron: Alumnos (44), Docentes (75), Familiares (53) y otros profesionales (23, grupo constituido por terapeutas, psicólogos, pedagogos, paraprofesionales, profesores de apoyo externo).

El rango de edad de las personas que participaron en la investigación va de entre 15 a 73 años. La media de edad es de 37,31 años con una desviación estándar de 12,95.

De la totalidad de participantes, 106 (54,36%) no tienen ellos mismos o algún familiar con discapacidad. Sí tienen ellos mismos o un familiar tiene alguna discapacidad: 87 (44,62%). De la totalidad de participantes dos personas (1,02%) eligieron no informar con relación a la condición de discapacidad (presencia o ausencia).

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó como instrumento el “Cuestionario sobre cultura inclusiva”, tomado del Index for inclusión, Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil de Booth, Ainscow y Kingston (2000), traducido y adaptado al castellano por González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro (2007). El cuestionario, de 46 ítems, mide la cultura y las prácticas inclusivas a través de cinco factores que se valoran en una escala de 1 a 6 puntos, indicando a mayores puntuaciones, mejor inclusión. En el presente estudio la fiabilidad obtenida por la escala globalmente considerada ha sido de $\alpha=0,98$.

El trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo en varias etapas. Así, tras seleccionar el instrumento, se elaboró un formato digital de respuesta vía electrónica. Para su aplicación, se envió una invitación electrónica a algunos colegios y asociaciones relacionadas con la educación, la inclusión y/o la discapacidad en México, misma en que se solicitaba reenviar el documento a sus comunidades educativas, los participantes respondieron de manera voluntaria y anónima. Una vez recogida la información, se realizaron los análisis estadísticos pertinentes a través del Programa Estadístico para Ciencias Sociales SPSS®. De manera complementaria, se emplearon el programa estadístico Jamovi® y el programa Excel®.

El diseño de investigación es de tipo correlacional y transversal. El tipo de investigación es descriptivo exploratorio.

RESULTADOS

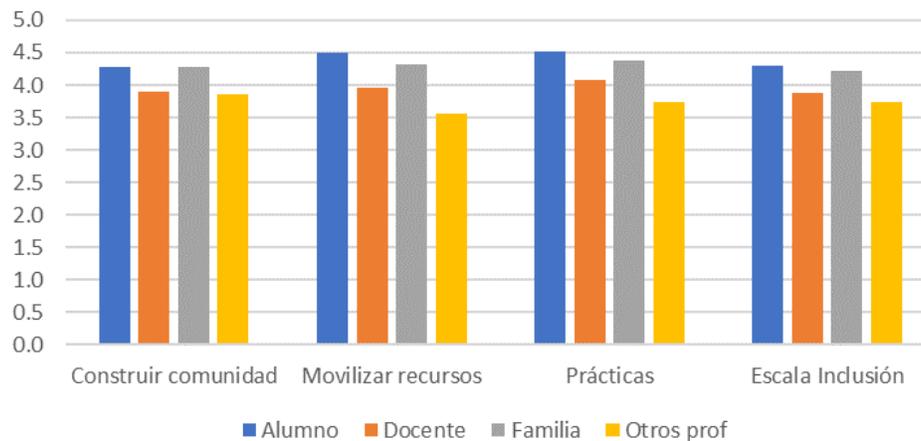
Para comprender la percepción de inclusión se consideraron seis factores: construir comunidad, establecer valores inclusivos, crear un centro para todos, organizar el apoyo a la diversidad, organizar el juego y aprendizaje, y movilizar recursos. La escala numérica para evaluar la percepción de inclusión va en un rango de 1 a 6, correspondiendo una mayor puntuación a una mejor percepción de inclusión.

Los resultados demuestran que tanto considerando la percepción de la inclusión de manera global, como considerándolas a partir de cada uno de los factores, las puntuaciones obtenidas señalan una percepción de inclusión neutra, lo que indica que los miembros de la comunidad perciben de manera neutra a la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas. Lo anterior indica que, si bien no se contempla la presencia de exclusión educativa, tampoco se aprecia inclusión educativa puesta en práctica en el día a día de las aulas y centros educativos, situación que resulta discordante con el discurso dominante que elude a la inclusión.

En relación con la percepción de inclusión y las variables sociodemográficas género, tipo de centro y presencia o ausencia de discapacidad propia o de un familiar no se encontraron correlaciones significativas. Para las variables grupo de pertenencia y edad sí se encontraron correlaciones significativas en la forma de percibir y evaluar la inclusión. Se evalúan a continuación las relaciones significativas encontradas.

En primer lugar, en cuanto a la percepción de inclusión en relación con el grupo de pertenencia, se puede apreciar la existencia de diferencias significativas en los factores: Construir comunidad, Organizar el apoyo, Movilizar recursos, Prácticas y Total de la escala. En la Figura 1 se puede apreciar como el grupo de alumnos es por lo general el que obtiene puntuaciones superiores, es decir, que evalúan de manera más positiva a la educación inclusiva. Por el contrario, el grupo de otros profesionales es el que realiza valoraciones más críticas o menos favorables.

Figura 1. Puntuaciones promedio en percepción de la inclusión en función de los grupos o colectivos



Nota de la figura 1: obtenido de Manzo, 2019.

En segundo lugar: Al correlacionar la percepción de inclusión tanto de manera global como considerando diferentes factores que conforman la escala con la edad, se encontraron nueve correlaciones significativas: movilizar recursos, prácticas, escala total de inclusión, construir comunidad, establecer valores inclusivos, crear un centro para todos, organizar el apoyo, organizar el juego y el aprendizaje, valores. Las correlaciones encontradas son todas negativas, lo que indica que al aumentar la edad disminuye la percepción de inclusión.

Para profundizar en los resultados obtenidos, además del análisis por edad y percepción de inclusión de manera global, se examinaron las relaciones por grupo de pertenencia de los informantes (familiares, docentes, alumnos y otros profesionales). Destaca que las correlaciones son negativas en todos los casos, situación particularmente acusada en el caso del grupo correspondiente a “alumnos”, lo que indica que la correlación negativa es de más intensidad para este grupo significando así, a mayor edad de los alumnos percepciones más críticas a la inclusión que el resto de los grupos considerando en todos los casos la variable edad.

CONCLUSIONES

1. La educación de calidad debe dotar de herramientas a las personas para que se convierta efectivamente en una vía para el progreso, en dónde la adquisición de conocimiento útil resulta primordial, preparando a las personas para la inserción eventual a una vida laboral. Los centros educativos hoy día deberían ser un lugar seguro, acogedor, en dónde todos son recibidos, aceptados y valorados, al que acuden todos los niños no solamente a aprender, sino también a jugar, a descubrir el potencial propio, a retarse y vencer los retos con éxito, a aprender de los fracasos, siendo estos vividos como una oportunidad de aprendizaje mientras se acompaña a otros y se deja acompañarse en el camino. El conocimiento no debería ser únicamente académico, y todos deberían tener la oportunidad de disfrutar la compañía cálida y amigable de profesores y compañeros. En estos centros los profesores tendrían oportunidades de aprendizaje y colaboración con otros docentes, también se enfrentarían a retos, sin que estos lleguen a sobrecargarlos y, por el contrario, los lleven a sentirse eficaces y exitosos en su labor profesional. Los

padres participarían de la educación de sus hijos y construirían junto con los profesores, alumnos y otro personal una comunidad en la que todos sigan aprendiendo. Esto es una educación inclusiva.

2. Los participantes, dependiendo de su grupo de pertenencia (alumnos, familiares, docentes u otros profesionales) perciben de manera distinta a la educación inclusiva, siendo el colectivo “otros profesionales”, quienes evalúan de manera más crítica a la educación inclusiva y el colectivo “alumnos”, quienes la evalúan de forma más favorable.
3. Se encontró que la percepción de inclusión correlaciona negativamente con la edad, especialmente para el colectivo alumnos.
4. Los esfuerzos realizados por diversas organizaciones y colectivos han dado frutos valiosos en el camino hacia la meta de los objetivos planteados en el marco de la educación para todos. Es necesario continuar con dichos esfuerzos para alcanzar prácticas mucho más coincidentes con la educación inclusiva.
5. Es necesario profundizar y ampliar en el estudio de la comprensión de la realidad vivida en las aulas, para ello se requieren elaborar estrategias que recolecten evidencia, lo que implica escuchar y comprender a los participantes de los diferentes colectivos de la comunidad educativa.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4 -5), 295 - 308.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. [Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002)].
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Versión en castellano de González-Gil, F., Gómez Vela, M. y Jenaro, C., para su uso y distribución en España. Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)].
- Calvo, M., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99 -113.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9 -18.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada, España.
- Flores, V., García, I. y Romero, S. (2017). Identificación de prácticas de docentes formadores de docentes. *Liberabit*. 23(1), 39 – 56.
- García, G. (2015). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 9(1), 77 – 93.
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los Profesores hacia la Educación Inclusiva. *Papeles de trabajo*, 25, 51- 59.
- Grande, P. y González, M. d. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145 -162.
- Manzo, M. (2019). *Evaluación de las actitudes y de la percepción de la educación inclusiva en México*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: DISEÑO DEL ACUERDO ESCOLAR DE CONVIVENCIA

Lily Lara Romero* y Silvia de la Cruz Oliva**

*Directora General del Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y
el Aprendizaje del Estado de Tabasco

**Coordinadora de Innovación del Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y
el Aprendizaje del Estado de Tabasco

RESUMEN:

La formación docente en Derechos Humanos es una necesidad educativa emergente para alcanzar los fines de la educación de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana. La visión axiológica basada en los principios del respeto a la dignidad de las personas y, sobre todo de los menores, implica generar espacios de reflexión sobre la construcción y deconstrucción de violencias naturalizadas en la implementación de regulaciones de comportamientos en la escuela. La propuesta de la Secretaría de Educación Pública ha sido la elaboración de Marcos de Convivencia en los Estados, que al mismo tiempo obliga a los centros educativos a realizar ejercicios de participación democrática de la comunidad escolar en el diseño del Acuerdo Escolar de Convivencia, la pregunta de investigación es ¿En qué temas sobre derechos humanos se requieren formar a los docentes para construir climas escolares donde funcione el Acuerdo Escolar de Convivencia? Se plantea como metodología la investigación-acción basada en la reflexión del sujeto participante, la muestra son 32 docentes de escuelas de Educación Básica de diferentes niveles educativos, el procedimiento implica tres sesiones de capacitación y seguimiento en las escuelas donde se diseñen e implementen los Acuerdos Escolares de Convivencia.

PALABRAS CLAVES: Derechos Humanos, Acuerdo Escolar de Convivencia, participación democrática, clima escolar, formación docente.

INTRODUCCIÓN:

El presente documento realizado desde el Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el aprendizaje, donde las autoras se desempeñan como investigadoras, propone un acercamiento a la realidad de la comunidad escolar en la construcción de espacios de convivencia pacífica en los centros educativos de Educación Básica. Se parte de una mirada axiológica basada en el reconocimiento del derecho de participación de niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones y construcción de normas en los Acuerdos de Convivencia Escolar de cada plantel educativo.

Desde las capacitaciones llevadas a cabo durante el semestre febrero – julio 2019, enfocados en visibilizar los derechos de niños, niñas y adolescentes y las obligaciones de los centros educativos ante el acoso escolar, se observó la resistencia del profesorado a considerar al niño, niña o adolescente sujeto de derecho. El ejercicio de autoridad en la implementación de normas en el aula se encuentra en el imaginario del docente desde su misma formación y es moldeada por sus profesores, la manera de disciplinar a los estudiantes lleva siglos de prácticas punitivas y castigos corporales, a pesar de la existencia de sistemas de protección de derechos de la niñez en el

último lustro, se siguen empleando prácticas que denigran la integridad del niño y su derecho a participar en la elaboración de normas.

El Acuerdo Escolar de Convivencia (AEC), “es el documento elaborado en cada uno de los planteles de educación básica, ..., con la participación de toda la comunidad escolar para gestionar la convivencia de la escuela” (Arango, 2019). Para su elaboración se requiere un ejercicio democrático, donde es necesario deconstruir formas de violencia naturalizadas en los centros educativos a partir de la participación de padres de familia, profesorado, estudiantes, representantes de instituciones de protección de la niñez y adolescencia, vecinos y otras instancias.

La elaboración del AEC es el objeto de cuestionamiento y pone en tela de juicio las creencias del profesorado. Este proceso de cambio cultural relacionado a la disciplina restaurativa requiere capacitación y formación en temas de derechos de participación de niños, niñas y adolescentes entre otros relacionados con los Derechos Humanos. Se parte de una concepción del sujeto reflexivo, por ello la metodología empleada es la investigación-acción.

Los resultados de esta investigación pretenden aportar herramientas conceptuales y actitudinales a los docentes participantes en la formación del diseño de AEC para mejorar el clima escolar y crear verdaderos espacios de convivencia pacífica.

Marco jurídico del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en la elaboración de normas y medidas contra la violencia

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás constituye uno de los 4 pilares de la Educación que no debe permanecer de manera simbólica, sino que es imperativo concretar con acciones estratégicas para coadyuvar en la atención de las problemáticas de violencia y acoso escolar que en la actualidad se han agudizado en los centros educativos como consecuencia de causas multifactoriales que finalmente impactan en las relaciones que se dan al interior de las aulas y la escuela. El centro educativo representa uno de los lugares en donde más tiempo pasan niñas, niños y adolescentes y a su vez donde más violencias se viven, con base a la información que la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la violencia y la Delincuencia (ECOPRED) se sabe que es la escuela “donde con mayor frecuencia se presenta el acoso a través del daño a objetos personales (74%), violencia verbal, burlas y discriminación (64%), el ciberbullying (46%) y en menor escala, un 3%, abusos por parte del profesorado hacia el alumnado” (INEGI, 2017).

El reto de aprender a vivir juntos implica un límite a la libertad personal y de protección a los más vulnerables, pero significa una oportunidad para conformar entornos donde se promueva de manera cotidiana una cultura de paz y no violencia que genere actitudes positivas entre todos los miembros de la comunidad escolar para evitar la normalización de la violencia. Movilizar acciones que favorezcan un clima escolar positivo es una obligación de los centros escolares, que tiene sustento en documentos internacionales y nacionales que forman parte de los dispositivos legales para orientar una convivencia escolar sana y pacífica que contribuya a priorizar el interés superior de NNA.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se define como “objeto de la educación la promoción del respeto a éstos, de las libertades, la tolerancia y de una sana convivencia entre todos para fortalecer un ambiente escolar de paz”(DUDH.). En tanto la Convención de los derechos del niño especifica en su artículo 12, párrafo 1, que “los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de su edad y madurez (Comité de Derechos del niño, 1989).” Esto implica que se considere su participación en la elaboración de acuerdos de convivencia escolar en las escuelas de Educación Básica.

Para Carvajal (2013), el término convivencia en el contexto escolar implica “comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática”. Esto significa el derecho de la infancia y adolescencia a participar y a ser escuchado.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos retoma en sus artículos 1ro, 2do y 4to el enfoque de Derechos Humanos, adicionando en mayo 2019 al artículo 3ro, el párrafo que señala el respeto irrestricto a todos los derechos de NNA, el fomento de los valores, de la honestidad, de la justicia, la libertad y la promoción de una cultura de paz. El 23 de junio del 2017 se reforma el artículo 72 de la Ley General de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, señalando que el Estado mediante diversos mecanismos debe garantizar la participación permanente y activa de NNA en las decisiones que se tomen en los distintos ámbitos en donde se desarrollen, incluyendo la escuela. Esta reforma puntualiza el derecho que tiene este segmento de la población a ser escuchado y tomado en cuenta en los asuntos de su interés, considerando como señala el artículo 71 de la misma Ley, su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

Uno de estos mecanismos es el Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), que a través de manuales y reglamentos promueve la participación permanente de NNA en los temas que tengan que ver con ellos, por lo que para garantizar se cumpla esta disposición se emitieron en 2016, los Lineamientos sobre la participación de Niñas, Niños y Adolescentes, que en el capítulo II, artículo trigésimo tercero, ámbito escolar, menciona que las autoridades educativas...“ en el ámbito de sus respectivas competencias deben asegurar que dentro de los espacios educativos, se garanticen mecanismos para que NNA puedan participar en la construcción de las decisiones de la comunidad educativa como son los consejos de participación social o las asambleas escolares. Estos deben tener como propósito no limitar temas como: la mejora de logros educativos, revisión del modelo pedagógico, los contenidos curriculares, y formas de enseñanza, planes, programas y reglamentos de su escuela, ...Así como expresar sus puntos de vista y sus propuestas de solución sobre las problemáticas que viven en su comunidad educativa...” (SIPINNA, 2016)

Por último, la Ley General de Educación vigente, en su artículo séptimo, fracción XV especifica la obligación de la escuela de difundir los derechos y deberes con que cuentan niños, niñas y adolescentes para ejercerlos en su vida cotidiana.

Cambio cultural de la perspectiva adultocéntrica de los docentes en el diseño del Acuerdo Escolar de Convivencia

La Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos; sin embargo, algunas personas y grupos de la población enfrentan circunstancias que pueden obstaculizar o impedir su acceso a ellos. Entre ellos, docentes y directivos de las escuelas de Educación Básica, en quienes aún persiste la idea del enfoque tutelar, bajo el cual la toma de decisiones en muchos aspectos que tienen que ver con niños, niñas y adolescentes, recae en ellos totalmente o en las decisiones que asuman los padres, madres o tutores de los y las estudiantes que tienen bajo su responsabilidad.

La historia narra cómo las grandes civilizaciones, en mayor o menor medida los y las colocaron en una situación de subordinación y desventaja frente al poder de decisión de las personas adultas. Durante el siglo XVII, de acuerdo con datos de García Méndez (s.f.), no existía la noción de que niñas y niños requerían cuidados y consideraciones especiales, sino que se les trataba como “adultos pequeños”. Posteriormente, en el siglo XVIII, se empieza a diferenciar un vínculo de dependencia entre madres e hijos (as), dando lugar a la noción de que las personas menores de edad eran *inocentes, frágiles, tiernos, inmaduros e incapaces*. Asociando estas ideas a un pensamiento generalizado de que NNA eran incapaces de percibir y comprender su entorno, de expresar sus emociones y, por lo tanto, tampoco de opinar y decidir sobre cualquier tema, por lo que las personas adultas se autodesignaron como las encargadas de tomar decisiones sobre sus vidas, educación y futuro, quedando estas actuaciones supeditadas a los valores, creencias, prejuicios y convicciones de quienes se encargaban del cuidado de NNA.

Durante los siglos subsecuentes esta jerarquía de poder y toma de decisiones se tradujo en el hogar y en la escuela, como medidas disciplinarias rígidas que legitimaban el uso de la fuerza física, verbal y emocional como forma de educar, corregir y modificar comportamientos inadecuados. Incluso en las escuelas, los docentes y directores sancionaban físicamente con la autorización de muchos padres y madres de familia como medida disciplinaria. Ante estos casos se hace necesario adoptar medidas y realizar acciones para evitar que esas situaciones continúen y asegurar el respeto a la dignidad de todos/as los que conviven en una comunidad escolar.

Se hace necesario pasar de un enfoque tutelar y educar bajo el enfoque de derechos humanos para la niñez y adolescencia. Comprender el cambio de paradigma que sitúan, desde 1989 a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que se le define como un sujeto de derechos, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales.

En México, en diciembre 2014, se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que los reconoce como titulares de derechos; garantiza su pleno ejercicio, pero desde esa fecha el reto ha sido materializarlos para la conformación de una estructura institucional y cultural de respeto de los 20 derechos que en ella se plasman en el artículo 13. Cambiar la estructura adultocéntrica y cultural en las escuelas implica transformaciones profundas que van desde hacer visibles la existencia de los derechos de este segmento de la población, pero también de múltiples factores que tienen que ver con el acercamiento de la información a toda la comunidad escolar para que los reconozcan como sujetos de

derechos, como también recientemente lo remarcar el artículo tercero constitucional en su reciente reforma, y comiencen a establecer estrategias en donde den lugar a la implementación de acciones que permitan a NNA opinar, debatir y expresar ideas que contribuyan a su formación no solo en el saber, sino también en el aprender a convivir. Cabe aquí mencionar que NNA “tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez” (LGDNNA, 2015), por lo cual una oportunidad de poner en práctica el ejercicio de este derecho, es precisamente la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia. Darles la oportunidad de participar, de oírlos, de establecer propuestas, sugerir ideas, permitirá que las asuman con mayor responsabilidad y sentido de pertenencia, contribuyendo a un clima de democracia en la cual se sustenten las normas, deberes, derechos y medidas disciplinarias de un centro escolar.

Caracterización del clima escolar en el diseño de los Acuerdos Escolares de Convivencia

Considerar a la escuela como un espacio donde ocurren interacciones entre sujetos, requiere el reconocimiento de la comunidad escolar en la construcción de un acuerdo de convivencia que refleje en sus valores y normas un ejercicio de reflexión e interpretación de las violencias naturalizadas en cada centro escolar.

Se sabe que los comportamientos de los individuos en la escuela son consecuencias de los ambientes de violencia que se viven en la sociedad, el estado de Tabasco en el último sexenio se ha caracterizado por el incremento en los siguientes delitos: “homicidio doloso, homicidio culposo, robos con violencia, robos de vehículos, violencia familiar, robos a casa habitación, extorsión, robo a negocios, robo a transeúnte, violación y abigeatos” (Observatorio Ciudadano Tabasco, 2019).

Hay una creciente pobreza, según datos del CONEVAL (2019), “el 53.6 por ciento de los tabasqueños es pobre, lo que representa un incremento de 2.7 puntos porcentuales en comparación con el 2016 que fue de 50.9%”. Según los indicadores de ocupación y empleo del INEGI (2019), “Tabasco lidera la lista de desempleo por registrar una desocupación del 7.8% durante el mes de febrero”. Paralelo a la pobreza, violencia, desempleo se suma los problemas asociados al aprendizaje de lengua materna y matemáticas, de acuerdo con el INEE (2019) en “educación primaria y secundaria en lenguaje y comunicación Tabasco se encuentra en el lugar 28 y el 29 en matemáticas”, los resultados han sido los mismos en los últimos cinco años, como consecuencia de las condiciones del contexto, sin duda no se puede esperar mayor equidad en los resultados de aprendizaje cuando hay carencias.

Estudios han demostrado que “la desigualdad social se refleja en la calidad de las interacciones en el aula y podría operar como elemento adicional en el proceso de reproducción de esta desigualdad” (Blanco Bosco, 2009), por ello se considera el reconocimiento del derecho del estudiante a participar en el diseño del acuerdo escolar de convivencia, su voz y opinión son importantes en la medida en que identifican la violencia que es naturalizada en la escuela.

En contextos donde impera la violencia, el maltrato, el acoso entre otros, la escuela debe ser el espacio donde se construya un espacio diferente, donde niños, niñas y adolescentes aprendan a manejar conflictos, de ahí la importancia de la formación de los profesores en estos temas.

Ante la creciente violencia que se manifiesta en el estado de Tabasco, es necesario que las escuelas prevengan y generen un clima escolar positivo. El clima escolar de acuerdo con Valdés *et.al.* (2008), es “el grado en el cual el estudiante se siente a gusto en la escuela y en el aula de clases, con base en los sentimientos que despiertan diferentes situaciones del contexto educativo relacionados con sus compañeros y docentes, tiene en cuenta aspectos relacionados con el grado de tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros”.

Diseñar en cada escuela el acuerdo escolar de convivencia es una tarea compleja en la que interviene directamente la comunidad escolar, se requiere llevar a cabo un diagnóstico desde los elementos estructurales del sistema educativo como son las prácticas escolares, el manejo de conflictos, el establecimiento de normas y valores. En este sentido Kröyer, Muñoz & Ansorena (2012) recomiendan “el desarrollo de modelos normativos ajustados al contexto escolar que permitan generar un espacio prosocial y constructivo más que restrictivo”. Bajo dicha conceptualización, el diseño del ACE se elabora para crear un clima escolar positivo.

PROCEDIMIENTO

Para la fase de intervención en la formación docente en derechos Humanos de NNA, se diseñó el taller Orientaciones para el diseño del Acuerdo Escolar de Convivencia el cual se planteó desarrollar en 3 sesiones presenciales en el Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el Aprendizaje (CIIEA), con duración de 4 horas cada una, 12 en total y posteriormente 48 horas de acompañamiento para el seguimiento en la construcción de los AEC y su implementación en las escuelas participantes.

En la primera sesión se aborda la finalidad de los AEC, sus elementos estructurales y la importancia del diagnóstico sobre la organización de la convivencia que se percibe al interior de cada escuela. Se explican los instrumentos de diagnósticos, su interpretación y una propuesta de asamblea escolar como ejercicio de participación democrática, eje sobre el que debe girar el diseño del AEC, la opinión de toda la Comunidad Escolar. La siguiente sesión recupera los datos obtenidos de los instrumentos de diagnóstico para analizar, mediante el apoyo de un semáforo, como se encuentra la escuela en cuanto a la atención a la diversidad, el trato entre la comunidad escolar, el cumplimiento de normas, la participación de todos y todas y como se resuelven los conflictos dentro de cada centro educativo. El análisis de estas problemáticas de convivencia permitirá reconocer los temas prioritarios y elaborar las normas del AEC. Igual se capacita en esta sesión al profesorado en derechos de niños, niñas y adolescentes además de exponerles las normas vigentes que protegen la integridad del menor. En la última sesión se retroalimenta con sugerencias y ejemplos de redacción de normas y medidas disciplinarias propositivas, incluyentes y acordes a la realidad del centro educativo. Se continúa con la fase de implementación y se elabora un instrumento de seguimiento a las escuelas participantes.

En las sesiones no presenciales, se lleva a cabo un acompañamiento y seguimiento a través de charlas y envío de avances a las investigadoras. Los medios electrónicos empleados son: el Google drive, el correo y el grupo social de WhatsApp. Se apoya con textos jurídicos vigentes a los participantes y lecturas que tienen el propósito de hacer reflexionar al colectivo docente sobre la disciplina restaurativa, elementos de alcance y limitaciones del

AEC, entre otros temas necesarios para cuestionar y debatir sobre la construcción de la convivencia sana y pacífica en sus escuelas.

RESULTADOS

La primer sesión del Taller Orientaciones para el Diseño del Acuerdo Escolar de Convivencia se llevó a cabo con un primer y segundo grupo los días 31 de agosto y 5 de septiembre del 2019, en horario de 9:00 a 13:00 horas en el CIIEA, con sede en el municipio de Teapa, Tabasco, al cual asistieron un total de 32 participantes, entre docentes frente a grupo, directores y subdirectores, supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos interesados en la elaboración de los AEC en sus respectivas aulas de clase, escuelas y zonas escolares. Previo al desarrollo de la temática se les aplicó un instrumento diagnóstico con preguntas que buscan explorar el grado de conocimiento que los y las participantes tienen con relación a los Marcos de Convivencia como documento base que el Estado emite para que las escuelas diseñen los AEC bajo un enfoque de Derechos Humanos.

Al realizar el análisis de las respuestas de la pregunta 1, **¿Qué es para ti un Acuerdo Escolar de Convivencia?**, encontramos que reconocen que toda la comunidad Escolar debe participar en su elaboración, pero lo relacionan únicamente con el establecimiento de normas de conducta que garanticen un ambiente sano, libre de conflictos. No identifican que además de las normas, se deben incluir los derechos y deberes de todos y todas y que el establecimiento de las medidas disciplinarias debe consensuarse. Asocian su finalidad con la palabra pautas, reglas, documento, momento, estrategias, lineamientos, criterios, procedimientos y reglas.

En la pregunta 2 se les dio un listado de 7 temas y de acuerdo con la pregunta: **De los siguientes temas, ¿En cuál le han capacitado para el desarrollo óptimo de su función docente/directiva?** Debían seleccionar en cuales han recibido capacitaciones que les permitan comprender el cambio de paradigma en cuanto al enfoque de derechos y de protección del interés superior del menor .y dejar en blanco los temas en los cuales no han recibido cursos, talleres o capacitaciones, siendo notorio los de disciplina positiva, prácticas restaurativas, cultura de paz y mediación de conflictos, que son precisamente temas que contribuyen en la generación de un clima escolar sano y pacífico, pero donde se requiere que el docente, director y supervisor tenga las habilidades necesarias que le permitan mediar y resolver los conflictos que surgen en la comunidad escolar.

Por último, en cuanto a la pregunta **¿Conoces las fases para la elaboración del AEC? ¿Cuáles son?**, 23 de 32 docentes contestaron que no las conocen y 9 pudieron anotar de 2 a 3 elementos que consideran forma parte de la ruta para la elaboración del Acuerdo Escolar de Convivencia, coincidiendo en el diagnóstico y marco jurídico.

CONCLUSIONES

El profesorado presenta una necesidad de formación continua considerando la convivencia escolar como objeto de estudio. Dada la caracterización de los climas escolares en el estado de Tabasco la construcción de convivencia llega a considerarse una prioridad en los centros educativos. Se requiere en el docente una reflexión

profunda sobre el ejercicio de los derechos de la niñez y la adolescencia, ya que debe respetar el derecho a participar de los menores de edad en la elaboración de normas. Si ignora su participación el ACE no funcionará.

Los docentes y directores aún presentan negación a la implementación de acciones que permitan que el alumno participe y opine sobre las normas y medidas disciplinarias que se implementen como parte de los AEC; suponen que la edad, inmadurez y etapa por la que pasan niños, niñas y adolescentes no les permite discernir con responsabilidad y que otorgarles voz en el establecimiento del acuerdo, podría traer consecuencias como irresponsabilidad al momento de participar. Tampoco ven factible que los padres y madres de familia formen parte en la elaboración del AEC, pues por la experiencia que han vivido, asumen que no mostraran disposición y voluntad en este ejercicio democrático, ya que generalmente no acuden a la escuela salvo en fechas específicas como entrega de calificaciones. Sin embargo, es necesario que implementen estrategias específicas puesto que, para la redacción de las normas en el acuerdo escolar de convivencia, la participación de los padres de familia en la promoción de valores constituye un acercamiento permanente en la formación disciplinaria de sus hijos, romper el paradigma del castigo y las prácticas punitivas implica gestionar talleres de nuevos modelos de paternidad es basadas en respeto a la dignidad e integridad del menor. Docentes tienen que observar las conductas violentas naturalizada y visibilizarlas para su análisis y reflexión en las asambleas escolares, sólo así será posible concebir la construcción de climas escolares positivos.

Finalmente, el diseño del acuerdo escolar de convivencia representa un ejercicio colectivo de asumir obligaciones y responsabilidades, un reto para los actores educativos. Dejar de lado prácticas tradicionales de autoridad vertical y transitar a prácticas democráticas. Es un riesgo para las escuelas donde el profesorado no se compromete a cumplir, ya que puede ser señalado como el causante de la falta de cumplimiento de las normas por sus propios alumnos.

FUENTES DE INFORMACION

Acoso Escolar, violencia escolar y en la escuela (2019). Módulo 1. Los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes: conceptos, principios, perspectiva y su relación con el acoso escolar, violencia escolar y en la escuela. Recuperado de <https://cursos3.cndh.org.mx/login/index.php>. Pp. 11- 16

Acuerdos Escolares de Convivencia. Orientaciones para su elaboración (2015). Recuperado de Secretaría de Educación de Veracruz: <https://www.sev.gob.mx/basica/convivencia-escolar/Acuerdos.pdf>

Arango, J. D. (6 de agosto de 2019). Lineamientos para la Gestión de la Convivencia en Escuelas de Educación Básica y Media Superior del Estado de Veracruz. Obtenido de Secretaría de Educación del Estado de Veracruz: <https://www.sev.gob.mx/basica/convivencia-escolar/Acuerdos.pdf>

Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, 1019-1049.

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-25.

Comité de Derechos del niño. (1989). Convención sobre derechos del niño.

Constitución Política Mexicana. Artículo 3ro. *Reformado y reubicado (antes párrafo segundo) DOF 15-05-2019.*

- CONEVAL. (31 de julio de 2019). Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Obtenido de POBREZA EN MÉXICO Resultados de pobreza en México 2018 a nivel nacional y por entidades federativas: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Congreso del Estado de Tabasco (2013). Acuerdo de Derechos y Deberes. Tabasco. Programa Escuela Segura. <https://transparencia.tabasco.gob.mx/media/F2/53/220553.pdf>
- Delors, J. (Coord.). (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO
- DOF: 26/08/2019. ACUERDO número 16/08/19 por el que se expide el Código de Conducta para las Personas Servidoras Públicas de la Secretaría de Educación Pública.
- García Méndez, E. (s.f.) La Convención Internacional de los Derechos del Niño: del menor como objeto de la compasión – represión a la infancia – adolescencia como sujetos de derechos. Consultado el 9 de septiembre del 2019 de https://www.iin.oea/Cursos_a_distancia/La_convencion_internacional
- INEE. (2019). Panorama educativo en México Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Ciudad de México: INEE.
- INEGI. (17 de mayo de 2017). ENCUESTA DE COHESIÓN SOCIAL PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y LA DELINCUENCIA 2014. Obtenido de Secretaría de Gobernación/Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://consulta.mx/index.php/estudios-e-investigaciones/otros-estudios/item/736-encuesta-de-cohesion-social-para-la-prevencion-de-la-violencia-y-la-delinuencia-2014>
- INEGI. (30 de julio de 2019). Empleo y ocupación. Obtenido de Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo: <https://www.inegi.org.mx/temas/empleo/default.html#Tabulados>
- Kröyer, O. N. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere* 16(55), 373-384.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). Convivencia y disciplina en la escuela Análisis de reglamentos escolares de México. INEE. Ciudad de México.
- Ley General de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes (2015). CNDH. Ciudad de México.
- Ley General de Educación. Artículo 7o. Fracción XV. *Fracción adicionada DOF 17-04-2009*.
- Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Tabasco. Última reforma del 11 de mayo del 2017. Tabasco.
- Observatorio Ciudadano Tabasco. (20 de julio de 2019). Reporte de Incidencia Delictiva Tabasco correspondiente a los meses de abril a junio de 2019. Obtenido de Observatorio Ciudadano Tabasco: <http://octabasco.com/reportes/>
- PNCE. (2017 -2018). Guía para la implementación y operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Educación Básica.
- SIPINNA. (15 de agosto de 2016). SISTEMA NACIONAL DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. Obtenido de Lineamientos sobre la participación de Niñas, Niños y Adolescentes: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/141421/Anexo_2_Lineamientos_para_Participaci_n_de_NNA-_SSO_SIPINNA.pdf
- Valdés, H. T. (2008). Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: UNESCO.

PONENCIAS MESA TEMÁTICA:

EDUCACIÓN DE CALIDAD

HABLANDO DE CALIDAD: ¿QUÉ PASA CON LA COMUNICACIÓN, EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS LIDERAZGOS POSITIVOS?

Ivett Reyes Guillén*, Socorro Fonseca Córdoba* y
Leticia del Carmen Flores Alfaro**

*Facultad de Ciencias Sociales, C-III, **Facultad de Medicina Humana C-II
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

El presente documento, muestra un análisis respecto a los procesos de Evaluación y Acreditación de programas de estudio a nivel universitario. Se discuten líneas importantes de desarrollo educativo e institucional. Por la naturaleza de los conceptos, evaluación y acreditación, se genera una serie de sensaciones y acciones que dificultan el logro del objetivo primordial de estos procesos que es la búsqueda del mejoramiento conjunto. La mente humana lee y apropia al proceso como enjuiciador, antes que como oportunidad de mejora. Buscar la evaluación y acreditación, son importantes mecanismos de fortalecimiento de capacidades, planeación del desarrollo y mejora de procesos académicos; pero aún falta trabajo de sensibilización, ética, lealtad, transparencia, trabajo en equipo, y, sobre todo, liderazgos positivos que fomenten la mejora individual y colectiva.

Palabras Clave: Calidad, Comunicación, trabajo en equipo.

INTRODUCCIÓN

Como fase introductoria al abordaje de este tema, podemos revisar los conceptos de evaluación y acreditación para extraer los elementos que lo determinan y que además generan formas de ser apropiados por la población, en este estudio nos estamos refiriendo a las formas de ser apropiados por docentes, alumnos, personal administrativo de una institución educativa universitaria.

Cuando hablamos de evaluación y acreditación, se tiende a asociarlos con la medición, rendición de cuentas y/o auscultación, es por esto por lo que, la primera reacción es de rechazo a estos procesos, más aún si se dirigen a evaluar las actividades humanas y sus productos.

De Kelete (1876:19), considera que evaluar significa “examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión”. Lafourcade (1997:17), menciona que la evaluación es “una etapa del proceso educativo donde se ponderan los resultados previstos en los objetivos, habiéndolos especificado con antelación”. Dentro del proceso educativo, no son únicamente los conocimientos vertidos en un alumno y su capacidad de apropiación los que serán evaluados,

sino debe ser todo el proceso y el desempeño de sus actores lo que, al evaluar, mostrarán las fortalezas y debilidades, oportunidades de mejora y necesidades cambio para el logro del objetivo primario, educar, sea cual fuese el nivel educativo del que se hable.

Es por lo que, la UNESCO (2005), define a la evaluación como un proceso de almacenamiento y tratamiento de información pertinente, válida y confiable que permite la toma de decisiones y la mejora de las acciones que arrojen excelentes resultados.

Por otra parte, devenido del concepto de evaluación, la acreditación de un programa académico, en el sistema educativo, es el reconocimiento que otorga un organismo evaluador, como resultado de un detallado proceso en el que se determina que el programa cumple con criterios e indicadores de calidad en su estructura, organización, servicios, financiamiento, pertinencia y resultados. La COPAES (2019), define a la acreditación como un proceso de evaluación y seguimiento sistemático, voluntario, del cumplimiento de las funciones universitarias de una institución de educación superior (IES) que permite obtener información fidedigna y objetiva sobre la calidad de sus programas académicos, en la búsqueda de la excelencia y el esfuerzo colectivo de la comunidad universitaria.

La evaluación es un proceso complejo, inevitable y representa una fuerza positiva cuando se relaciona con el progreso. Uno de los usos más importantes es identificar los puntos débiles y las fortalezas; así como para tender hacia una mejora organizacional, que beneficie tanto a la institución como a cada uno de sus integrantes (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). Lo mismo podemos considerar para los procesos de acreditación. Sin embargo, esta realidad no se considera cuando nos hace falta compromiso y lealtad hacia la institución de pertenencia.

La mente humana lee y apropia a estos procesos como enjuiciadores, antes que como oportunidad de mejora en sus procesos individuales y colectivos. No se hace el mínimo análisis de que mejorar significa optimizar recursos, enriquecer resultados, disminuir desgaste físico y mental del capital humano, incrementar la creatividad, entre muchos otros elementos que favorecen la dinámica de las actividades humanas y hacen de éstas procesos administrativamente saludables.

Dentro del sistema educativo los actores que se están formando con mayor éxito en estos procesos son los estudiantes, los más resistentes son los docentes, a quienes se les dificulta la participación, exposición de probatorios de su productividad académica y el rediseño de procesos que mejoren su desempeño y su formación.

Los procesos de evaluación/acreditación tienen etapas complementarias que la convierten en un proceso incluyente, transparente y positivo para el desarrollo institucional e incluso individual para sus integrantes, las etapas son:

1. **Autoevaluación.** La autoevaluación es la única vía por la cual reconocemos y analizamos nuestros propios pensamientos, actos y consecuencias. Refleja la percepción que se tiene del proceso educativo en el cual están insertos los participantes.

2. **Evaluación externa.** Esta fase nos permite hacer evidente la forma en que nos estamos proyectando hacia el exterior, medir la calidad y cantidad de producción relacionada con los estándares nacionales e internacionales, sin olvidar la ubicación geográfica y social que nuestro sistema representa.
3. **Plan de mejora.** Para este diseño es necesario tomar en cuenta los resultados de la autoevaluación y evaluación externa, así como requiere de participación plural, proactiva, propositiva. Sus productos son los programas que nos dirijan al mejoramiento del proceso educativo, tomando en cuenta de forma específica los resultados tanto del proceso de evaluación interna como externa.
4. **Ejecución de programas de mejora.** Desarrollar las acciones programadas para el mejoramiento del proceso educativo, sin olvidar la evaluación continua, del mismo modo con la participación de cada uno de los actores sociales que conforman a la comunidad educativa.

METODOLOGÍA

El presente documento expone los resultados de un estudio de tipo observacional y analítico, realizado en la Universidad Autónoma de Chiapas. Se analizaron los procesos de evaluación/acreditación de cuatro programas de estudio dentro del área de las ciencias sociales en un contexto multicultural, en estado con pobreza y pobreza extrema en la mayor parte de su población.

El muestreo fue a conveniencia del investigador, eligiendo observar a los grupos participantes de procesos de evaluación y acreditación, durante el período 2015-2018. Para la recogida de datos se utilizó una guía observacional de percepciones, actitudes y prácticas de los actores sociales involucrados en los procesos evaluativos. Se observaron a los distintos grupos de alumnos, docentes, administrativos y directivos participantes.

El análisis de los resultados fue de tipo cualitativo, comparativo y relaciona los puntos de coincidencia y discrepancia entre los actores sociales involucrados en los procesos de evaluación y acreditación observados.

RESULTADOS

Respecto a los procesos de evaluación, la percepción y el comportamiento son distintos entre individuos y grupos de trabajo, donde se centran intereses de poder y liderazgos tanto positivos-de construcción, como negativos-destructivos.

Para un mismo proceso las percepciones son distintas, tanto por el género, tipo de liderazgo, como por las funciones o papel actuarial que desempeña el individuo. En el caso de los procesos de evaluación y acreditación educativa, nivel universitario, el escenario se presenta de la siguiente manera:

- a) **Personal directivo.** El proceso de evaluación es percibido como un requisito administrativo que debe cumplirse por instrucciones superiores, aun cuando desconozcan la importancia del proceso mismo para el mejoramiento organizacional y académico.
- b) **Personal administrativo.** El proceso de evaluación es asociado con los mecanismos de auditoría, mismos que tienen como objetivo esclarecer procesos, encontrar irregularidades, corregir faltantes. Asociar a los procesos de evaluación/acreditación de programas educativos con procesos de auditoría genera una participación técnica fluida por parte del personal en estas áreas.
- c) **Personal académico.** Es el grupo más resistente al desarrollo de estos procesos evaluativos. Puede entenderse debido a la asociación con calificación y comprobación, siendo esto último lo más complejo ya que se resisten a proporcionar documentos probatorios, tanto de productividad como de nivel de escolaridad alcanzado.

Lo anterior puede entenderse de dos maneras, la primera es la falta de esta productividad ya que centran sus actividades al cumplimiento de horas frente a grupo dejando a la investigación en segundo plano y por ende la generación de productos académicos. La segunda es la falta de lealtad institucional, no se sienten representantes institucionales y mostrar lo que es “suyo” no es parte de su compromiso laboral.

- d) **Estudiantes.** Son integrantes leales y comprometidos con los procesos evaluativos, tanto por ser evaluados continuamente por cada docente que interactúa con ellos en su proceso de formación, como por su compromiso con la institución y la facilidad con la que construyen procesos de análisis, discusión y búsqueda de mejoramiento continuo.

Participar en el proceso de acreditación/evaluación de un programa de estudios, implica compromiso, deseos de conocer, interés por mejorar el desarrollo académico, lealtad. El clima social y organizacional de la institución juega un papel crucial para el éxito de estos procesos. En un ambiente rígido, burocrático, con liderazgos negativos dominantes, puede llegar a ser imposible, lograr la participación de la totalidad de miembros.

La comunicación es un elemento esencial de cualquier proceso organizacional y, por ende, de los procesos de acreditación o evaluación. En estos procesos se requiere de una visión integradora que involucre a los diversos actores sociales con acciones concretas que se dirijan al logro del mismo objetivo, fortalecer a la Institución.

Contar con una buena comunicación favorece el desarrollo de los procesos organizacionales y asegura resultados incluyentes, satisfactorios y emprendedores. Según Narváez y Campillo (2006), la comunicación es reconocida como un arma de gran poder para el logro de los objetivos organizacionales. Sin comunicación eficaz, integral, proponente, se debilitan las oportunidades de respeto, cohesión, identidad, lealtad y compromiso entre sus miembros. La comunicación integral propicia una visión de conjunto que es más importante que la simplicidad de la reproducción o la visión del saber hacer (Rebeil, 2006).

Tanto la evaluación como la acreditación son procesos que tienen como objetivo principal el mejoramiento de la educación en cuanto a su calidad. A través de ellos se genera información, se sistematiza, se toman decisiones y

desde luego se garantiza a los usuarios la calidad de las instituciones y los programas de estudios (Mendoza, 1997).

Es en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, cuando se recomendó a los gobiernos Latinoamericanos, contar con sistemas nacionales de acreditación y evaluación, así como construir mecanismos de autoevaluación de los procesos educativos en Instituciones de Educación Superior (Rueda, 2009).

Tomando en cuenta la característica de diversidad de los pueblos latinos, se considera de importancia atender la heterogeneidad tanto de los países, como de la infraestructura con que se cuenta y las formas en que se institucionaliza a la educación. Por ello, los esfuerzos del sistema educativo mexicano para acreditar programas académicos de educación superior han crecido de manera importante y es COPAES quien reconoce a todas las acreditadoras calificadas para llevar a cabo estos procesos (COPAES, 2013). Chiapas representa esa heterogeneidad en cuanto a su geografía, biología, cultura, lengua y por lo mismo, una difícil tarea para lograr un grado de desarrollo favorable con relación al resto del país. Estas características hacen también complejo el panorama para el sistema educativo en cualquiera de sus niveles.

CONCLUSIONES

Las instituciones públicas, de cualquier índole, han venido realizando ejercicios de autoevaluación en periodos regulares de tiempo, han fortalecido sus capacidades, planeado su propio desarrollo, mejorado sus procesos; pero falta trabajo de sensibilización, ética, lealtad, trabajo en equipo, y sobre todo, liderazgos positivos.

Prepararse para vivir la experiencia de evaluación/acreditación en una institución educativa debe contemplar la necesaria educación para la vida institucional y el desarrollo de esta, analizando las ventajas colectivas e individuales de la misma, reconociéndose como parte importante del engranaje institucional y por ende de los productos de esta.

Las evaluaciones externas muestran gran capacidad de análisis para la mejora de las instituciones, no obstante, nos hace falta interpretar esos resultados como oportunidades de desarrollo y enunciadoras de nuestras limitaciones.

Es evidente la falta de comunicación tanto de orden horizontal como vertical en el plano de la organización institucional y sin duda alguna, resta mucho por hacer sobre el verdadero acompañamiento institucional, resolución de necesidades de infraestructura y mejoramiento de la operatividad administrativa, “que el orden prevalezca para el adecuado funcionamiento y optimización de recursos”, eslogan que puede ser la clave para la armonización de estos procesos evaluativos; así como para la resolución de cada uno de las observaciones que nos hacen los organismos evaluadores. Si bien es cierto que solventar estas observaciones compete a los integrantes de la institución, también es cierto que no se solventa por las inquietudes y aportes individuales, sino por el correcto trabajo en equipo y liderazgos positivos.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- COPAES. (2013). Programas acreditados. Recuperado el 20 de abril de 2013, en <http://www.copaes.org.mx/home/Programas.php>
- COPAES. (2019). ¿Qué es la acreditación? Recuperado el 10 de agosto del 2019 en <https://www.copaes.org/acreditacion.php>
- De Kelete, JM. (1876). Vers de nouveaux desscins experintaux: la methode des antecedents, concomitants el consequents. Sicencias del education. IX, I.
- Lafourcade, P. (1997). La evaluación de los aprendizajes. Madrid. Cincel.
- Mendoza, J. (1997). Evaluación, acreditación, certificación: Instituciones y mecanismos de operación. En A. Mungaray y G. Valenti. (Coord.), *Políticas públicas y educación superior* (pp. 315-340). México:ANUIES.
- Narváez Santana, Leticia e Ignacio Campillo Suárez. (2006). Transformación de las organizaciones. El papel estratégico de la comunicación. En: Rebeil Corella María Antonieta (Coord.). *Comunicación estratégica en las organizaciones*. México, TrillasUniversidad Anáhuac, pp 47-66.
- Rebeil, Corella Ma. Antonieta y Ruiz Sandoval, Celia. (1998), *El poder de la comunicación en las organizaciones*. Editorial Plaza y Valdés-Universidad Iberoamericana, México. [Versión electrónica] Disponible en <http://books.google.com.mx/books?id=AilJ7Ss-zcYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Rueda, M. (2009). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Declaraciones y plan de acción. *Perfiles Educativos*, 125 (31), 90-108.
- Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- UNESCO. (2005): EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris pp. 30-37
http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf

PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA COSTA SUR

Enrique Flores Terriquez, Natasha Ekaterina Rojas Maldonado y

Wilberth Orozco González

*Profesores de Tiempo Completo de la Universidad de Guadalajara, del Centro Universitario de la Costa Sur, adscritos al Departamento de Estudios Jurídicos e integrantes del CA UDG 853
“Acceso a la Justicia y Cultura de la Legalidad”.

RESUMEN

Los programas educativos acreditados suelen asociarse con programas de calidad, sin embargo, la calidad no se mide por el número de evaluaciones aprobadas por parte de la institución, sino más bien, ésta debe ser considerada sólo como un referente, ya que es la inserción laboral de los egresados, un factor que debe apreciarse con mayor peso, para efectos de calificar la calidad educativa.

Palabras clave: Calidad educativa, evaluación, acreditación.

INTRODUCCIÓN

Las universidades de nivel superior en México han evolucionado con relación a su calidad educativa, basta decir que los procesos de evaluación de los programas educativos se han hecho presentes desde la década de los 80's inicialmente como una política pública, hoy en día es visto dicho proceso, como una necesidad en las instituciones de educación superior, ya que propician no sólo se auto-diagnostiquen sino que también busquen mejorar y favorecer la enseñanza-aprendizaje a partir de la identificación de áreas de oportunidad.

La realización de procesos de evaluación implica que diversas áreas dentro de las instituciones se comprometan no sólo a vivir el proceso, sino también a la realización de acciones que permitan impactar de forma efectiva en la educación misma. Así, Buendía Espinosa, (2013) coincide al señalar que: “El aseguramiento de la calidad implica responsabilidad, entendida como la necesidad de demostrar acciones conscientes ante uno o más grupos de interés externo, entre los que pueden citarse los gobiernos que suministran los fondos, los estudiantes..” por lo anterior, se resalta entonces que efectivamente, la evaluación debe asumirse con responsabilidad debido al efecto que se genera en los sectores que de una u otra forma inciden en la educación.

Bajo este enfoque, en la Universidad de Guadalajara, se tiene la misión de lograr calidad educativa en los alumnos, que a la postre se convertirán egresados, este aspecto se ha convertido en una constante, es decir, de carácter permanente que propicia la búsqueda de obtención de indicadores de calidad, con los que la evaluación es un factor determinante:

La evaluación de la educación debe concebirse en un sentido amplio. Su objeto no es únicamente la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también la financiación, la gestión, la orientación general y la realización de objetivos a largo plazo. Se relaciona pues con las nociones de derecho a la educación, de equidad, de eficiencia, de calidad y de atribución global de los recursos y depende en gran medida de los poderes públicos” (Jaques Delors, 1996, p.182).

Con lo anterior, se destaca que efectivamente la educación no sólo debe depender de la oferta y la estrategia de enseñanza aprendizaje sino también de una gestión eficiente de recursos tanto económicos como humanos, que permitan una calidad integral en el alumno universitario.

En el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara 2014- 2030 UDEG, (2014), se destaca como prioridad en el rubro de Enseñanza-Aprendizaje que la institución se compromete a trabajar para: “Asegurar que los programas educativos cuenten con estándares de calidad nacional e internacional”, ante esta meta, el Centro Universitario de la Costa Sur ha realizado tareas importantes en pro del cumplimiento de dicho objetivo, es así que actualmente se encuentran acreditados 11 programas de licenciatura, de 13 que oferta el centro, lo que representa el 85%.

Con los indicadores señalados, se puede deducir entonces, que la Universidad de Guadalajara cuenta con elementos suficientes para demostrar que se ha trabajado arduamente para lograr la calidad educativa de los programas que oferta; particularmente en el Centro Universitario de la Costa Sur que es el campo de estudio de esta investigación, sin embargo se advierte, que sólo una de las licenciaturas que oferta, cuenta con un padrón de excelencia ante el Centro Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y en cuanto a los programas de posgrado, sólo 4 cuatro de seis se encuentran acreditados ante el Padrón Nacional de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), ante este hecho, entonces se cuestiona sobre ¿ Es la obtención de la certificación por parte de CENEVAL un real indicador sobre la calidad educativa de los programas que oferta el Centro Universitario de la Costa Sur?.

Con el anterior cuestionamiento, es necesario identificar cuáles son los factores que permiten demostrar la calidad educativa de los egresados del CUCSUR, para ello, se partirá del análisis que existe sobre los conceptos como evaluación y la acreditación.

Ambos términos parecieran resultar inseparables, incluso se podría considerar que al existir un programa acreditado por un organismo nacional o internacional, por consecuencia tendría que ser un programa de calidad y que sus egresados contarán con la certificación que acredite sus saberes y competencias adquiridas durante su formación. Sin embargo, suele confundirse la calidad educativa y la acreditación, para ello, es necesario realizar una breve conceptualización de ambos términos para dejar en claro los elementos principales que constituye cada uno de ellos; basta con destacar cómo RODRÍGUEZ, (2013) conceptualiza a la Acreditación y dice que es aquella en la que: "Se reconoce la competencia técnica de una organización para la realización de ciertas actividades bien definidas de evaluación de la conformidad" para ello se debe considerar que las competencias deben estar completamente definidas y refiere un listado de acciones con las que se debe cumplir como son:

La acreditación significa "dar confianza" a todas las partes interesadas y por ello le permite a la IES beneficios como los que a continuación se detallan:

- Tener servicios educativos consistentes
- Uniformidad en los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje
- Certeza en los resultados que brindan
- Promover el reconocimiento internacional
- Trabajo realizado en forma eficaz
- Ordenamiento en las funciones universitarias
- Funciones y responsabilidades del personal docente y administrativo
- Mantener la competitividad al tener un proceso educativo que se desarrolla con un sistema de control y aseguramiento de la calidad
- Capacidad técnica del personal académico que brindará tutorías y asesorías a los alumnos
- Capacidad técnica del personal que realizará los procesos de gestión
- Ser una IES modelo para el sector educativo
- Le proporcionará confianza y seguridad a los diferentes sectores de la sociedad.

Con lo anterior, se aprecia que el reconocimiento de competencias, procesos académicos de enseñanza-aprendizaje y administrativos son elementos importantes que deben considerarse con especial énfasis para que se logre calidad educativa eficiente, pero sobre todo, no debe dejarse de lado, los efectos que la propia evaluación representa, es decir, también deberán valorarse con la debida importancia, las observaciones o áreas de mejora que se detecten durante los procesos de evaluación con el objetivo de propiciar efectos positivos al interior del programa evaluado y por ende a los alumnos que de él dependen su formación.

En cuanto a la calidad educativa, la SEP, (2008) lo define como la: “Valoración del nivel de eficacia y eficiencia de un conjunto de elementos técnico-pedagógicos de un sistema educativo en un periodo determinado”. En esta definición se advierten elementos importantes como son las competencias que adquieren los alumnos respecto del saber hacer y hacerlo bien, así como aquéllos aspectos relevantes de tipo pedagógico e incluso administrativo que repercuten en la formación de los estudiantes.

Asimismo, la propia Secretaría de Educación Pública define que la Calidad en Evaluación es aquella que: “Se refiere a la participación comprometida de los sujetos o instituciones que ejecutan el Programa Sectorial de Mediano Plazo en la obtención de información oportuna y relevante que fundamente la valoración de avances y la detección de puntos críticos, para toma de decisiones en torno a la política educativa”.

Es decir, en ambos conceptos se encuentra un relación importante entre el quehacer de la institución educativa, así como en aquéllos actores que participan de su evaluación respecto de los indicadores que demuestran los aspectos tanto positivos como negativos que inciden en la formación de los alumnos, pero sobre todo, qué a partir de las identificaciones se realicen acciones o planes de mejora con el objetivo de eficientar la educación.

Objetivo general:

“Identificar la percepción que se tiene en el Centro Universitario de la Costa Sur, respecto de la calidad educativa y su relación con las acreditaciones nacionales e internacionales”.

METODOLOGÍA

Es a partir de la observación de los conceptos de evaluación y acreditación en la que se fundamenta la presente investigación y que llevó a la realización de un estudio empírico en el CUCSUR, para conocer las percepciones que se tienen respecto de la calidad educativa y su relación con las acreditaciones nacionales e internacionales, para ello, fue considerada una muestra por conveniencia en la que participaron 32 personas adscritas a dicha institución, con perfiles de docentes, administrativos y/o que desempeñan ambas funciones. El periodo de aplicación fue del 14 de julio al 11 de agosto del año 2019.

La técnica de recolección de datos aplicada fue la encuesta, misma que se diseñó con un total de 8 ocho reactivos en los que se consideraron temáticas relacionadas con la participación en procesos de evaluación hasta la percepción de que se tiene sobre programas evaluados nacional e internacionalmente.

RESULTADOS

De la aplicación de dicho instrumento se obtuvieron los siguientes resultados que se indican a continuación:

Con relación al primer cuestionamiento, relacionado con la función que desempeñan los encuestados en el CUCSUR, un importante 50% señaló dedicarse a la docencia, un 37.5%, realizar funciones de docencia y funcionario universitario, y un 12.5%, sólo participa como funcionario. Aspectos que permiten considerar que poseen conocimiento sobre procesos académicos evaluación así como de tipo administrativos.

Asimismo, se cuestionó a los participantes, si han formado parte de los comités de evaluación de los programas educativos, a lo que un notorio 67.74% contestó haberlo hecho en tanto que un 32.26% no se ha involucrado en dichos procesos, éste último dato es relevante en razón de que a mayor involucramiento se traduce en mejores opiniones e incluso mejores resultados.

También se les preguntó respecto de la consideración que tienen de los procesos de evaluación de programas educativos y la importancia que éstos reflejan, a lo que contestó un 87.50% que son efectivos para mejorar la calidad educativa, en tanto que un 9.38% señaló que permiten la identificación de problemas y sólo un 9.38% expresó que son importantes para lograr apoyo de recursos económicos. Es decir, la mayoría de los encuestados opinan que los procesos de evaluación se encuentran relacionados con la calidad educativa.

En cuanto a la incidencia de los encuestados en programas educativos de calidad o adscritos al CONACYT, el 78.13% contestó que participa en un programa acreditado como de calidad, en tanto que un 21.88% refirió no participar en un programa acreditado. Este último porcentaje puede resultar de la participación de docentes o funcionarios en programas de nueva creación y por ende todavía no son sujetos a evaluación o incluso se encuentran en proceso de evaluación por primera ocasión.

Resultó importante también la percepción que tienen los encuestados sobre los procesos de evaluación y acreditación, ya sea ante organismos como CIEES, COPAES y/o CONACYT, y que consideraron son difíciles de lograr, por lo que ante ello, contestó un 28.13% que la falta de recursos es un factor a resaltar, en tanto que un 25% señaló que es la falta de capital humano para lograr la autoevaluación; también un 25% consideró que la falta de una dependencia específica encargada de realizar estos procesos es importante; asimismo consideró un

18.75% que los instrumentos de evaluación amplios son otro aspecto que puede tomarse en consideración para que no se facilite el proceso, y finalmente un 3.13% refirió que el diseño curricular inadecuado es un elemento que tampoco facilita. De lo anterior, se destaca que la falta de capital humano y la dependencia específica encargada de las evaluaciones de programas, son determinantes para el logro de este tipo de objetivos institucionales.

Un aspecto importante que también fue considerado en la encuesta, era conocer sobre el motivo porque consideraban que el programa en el que participan no hubiera sido evaluado internacionalmente, a lo que contestó un 35.71% que el programa no cuenta con elementos suficientes de calidad para participar en una evaluación internacional; en tanto que un 28.57% contestó que no ha sido obligatorio; un 14.29% contestó no se ha realizado la gestión necesaria para lograrlo, y un 3.5% dijo que no se cuenta con recursos económicos para lograrlo y mismo porcentaje del 3.57% refirió la falta de interés en el proceso. De acuerdo a lo anterior, se deduce que no poseer elementos suficientes de calidad y la falta de obligatoriedad son factores que resaltan el mayor porcentaje de respuestas, por lo que dicha percepción tanto académicos como de funcionarios es importante considerar en futuro próximo en virtud de las demandas globales que el campo de la educación demanda.

En consecuencia con la temática de evaluaciones internacionales y la pregunta a los encuestados si consideraban que lograr las acreditaciones nacionales e internacionales, son reales referentes de calidad, un 71.88% coincidió en que sí son lo son, pero el 28.13% no los considera como referentes de calidad. Puede advertirse entonces, que el mayor porcentaje de los encuestados, relaciona la acreditación internacional también con la calidad.

Por último, se les preguntó también sobre cuál aspecto consideraban como un real indicador de calidad educativa, a lo que un 78.13% refirió que los egresados logren insertarse al campo laboral para el que se formaron; un 18.75% lo relacionó con que los egresados acrediten el examen EGEL-CENEVAL, mientras que tan sólo un 3.13% consideró como real indicador, la obtención de índices de titulación efectivos. Es decir, la inserción laboral del egresado es un factor determinante para confrontarla con la calidad educativa, según los encuestados.

CONCLUSIONES

Primera.- La calidad educativa como meta en la Universidad de Guadalajara, particularmente en el CUCSUR, es un aspecto que debe seguir manteniéndose como parte de una política pública institucional, sin embargo, de acuerdo a las percepciones de los académicos y funcionarios del CUCSUR, la obtención por parte de los egresados de la certificación por parte del EGEL-CENEVAL no debe considerarse como un real referente de calidad educativa; es decir, la demostración de competencias que impliquen el saber hacer, es eficaz cuando logran insertarse en el campo laboral para el que fueron formados.

Segunda.- Además, los procesos de evaluación tanto nacionales como internacionales son elementos que deben continuar con el objetivo de seguir midiendo estándares de calidad, sin embargo, el involucramiento de mayor número de docentes en las evaluaciones enriquecería con mayor efectividad la identificación de mejoras que puedan suscitarse.

PROPUESTAS

Primera.- La realización permanente por cohorte generacional, de programas sobre seguimiento de egresados, por programa educativo en el CUCSUR, permitirá identificar el grado de inserción laboral y por ende medir la eficacia de la calidad educativa.

Segunda.- La creación de una instancia encargada de la realización y seguimiento de los procesos de evaluación y acreditación en CUCSUR, permitirá eficientar las actividades que de éstos procesos se desprenden, así mismo, gestionar el oportuno seguimiento a las mejoras que sean sugeridas por los organismos evaluadores.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Buendía Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles educativos* 35(spe), , 17-32. Recuperado el 06 de Agosto de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500003&lng=es&tlng=es.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España.: Santillana-Ediciones UNESCO. Recuperado el 14 de Julio de 2019, de http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

RODRÍGUEZ, D. J. (2013). Beneficios de la certificación y acreditación en la educación. *COEPES Comisión Estatal para la Planeación Superior en el Estado de Guanajuato*.(8). Recuperado el 14 de Julio de 2019, de <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes8/beneficios-de-la-certificacion-y-acreditacion-en-la-educacion>

SEP, S. d. (2008). Glosario. 49.

UDEG. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. México. Recuperado el 6 de Agosto de 2019, de <http://www.copladi.udg.mx/content/pdi-2014-2030>

LA FORMACIÓN SOCIALMENTE RESPONSABLE DE LICENCIADO/AS EN DERECHO EN LA UMSNH: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS

María Teresa Vizcaíno López*, Olga Lilia Pedraza Calderón** y Miroslava Vizcaíno López***

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

RESUMEN: Partiendo de la premisa de que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un modelo de política para la gestión universitaria, que reconoce la autocrítica institucional de los presupuestos epistémicos y del currículo oculto; aunado a que, en dicho modelo, la formación para el desarrollo constituye un nicho para la concreción de la RSU. En este trabajo se examinan las experiencias y desafíos que planteó el diseño e implementación de las dos ediciones del Curso de Especialización para la titulación de la Licenciatura en Derecho, del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en México, ofertado por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), en el marco del Convenio de Colaboración Académica con la Universidad Virtual del Estado de Michoacán (UNIVIM).

PALABRAS-CLAVE: Responsabilidad social universitaria; formación para el desarrollo; modelo de diálogo didáctico mediado; licenciado/as en Derecho.

INTRODUCCIÓN

Según Rodríguez Fernández, se justifica “repensar en profundidad la responsabilidad social de las universidades, desde una perspectiva que supere la mera acción de carácter asistencial, la retórica o la simple pretensión de lograr la legitimación social mediante la adopción de estrategias de reputación, imagen y conformidad simbólica o efectiva con los valores dominantes en el contexto sociocultural”²⁹; precisamente, “la universidad afronta el desafío de satisfacer

* Profesora-investigadora en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (FDCS-UMSNH); representante del UMSNH-CA-259, Coordinadora del Comité de Tutoría e integrante del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad antes referida, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT) y del Sistema Estatal de Investigadores (COECYT Michoacán), con perfil deseable PRODEP, <mtvizcaino@umich.mx>.

** Profesora-investigadora adscrita a la FDCS-UMSNH; miembro del UMSNH-CA-259 e integrante del Comité de Tutoría en la Facultad antes referida, con perfil deseable PRODEP, <opedraza@umich.mx>.

*** Profesora de asignatura en la FDCS-UMSNH y colaboradora del UMSNH-CA-259, <mivilo@gmail.com>.

²⁹ José Miguel Rodríguez Fernández, “Responsabilidad social universitaria: Del discurso simbólico a los desafíos reales” [en línea]. Marta de la Cuesta González, Cristina de la Cruz Ayuso y José Miguel Rodríguez Fernández (coord.). *Responsabilidad social universitaria*, Oleiros, Netbiblo, 2010: 5, <<https://goo.gl/5NFGS6>> (Fecha de consulta: 08 de enero de 2019).

adecuadamente las demandas de sus partícipes o *stakeholders* y, simultáneamente, mantener el espíritu esencial de la herencia recibida, dentro de la cual figura la autonomía”³⁰. Así los universitarios se comprometen a realizar las funciones educativas en un marco de responsabilidad social que “recoja su compromiso con la satisfacción de las necesidades y/o expectativas de las diferentes partes interesadas en cada una de sus funciones (docencia, gestión, investigación) desde una triple vertiente (económica, social y medioambiental)”³¹.

Por apuntado, la gran tarea formativa -tanto del mercado académico como de la comunidad profesional- consiste en capacitar a los profesionales que la sociedad demanda. Edgar Morin, en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, expresa que es indispensable “bien pensar”, con apertura hacia los demás e interiorización de la tolerancia³², presupuestos que resultan básicos en la formación del licenciado/a en Derecho. Como se apreciará en los siguientes epígrafes, con el propósito de que la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH cumpla con su compromiso social de capacitar a los futuros abogado/as penalistas que el sistema legal exige para atender las demandas sociales, se logró instrumentar dos ediciones, en modalidad cerrada (*Moodle*), el Curso de Especialización para la titulación de la Licenciatura en Derecho, del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en México.

DESARROLLO

Recuérdese que Vallaey ha propuesto la “formación para el desarrollo” como “tercer nicho para la concreción de la responsabilidad social universitaria”, lo cual implica que “su quehacer se centra en orientar la formación general y especializada de cada estudiante que promueva el desarrollo justo y sostenible”³³. En este sentido, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH constituye una opción educativa en el entorno regional de México³⁴; el campus central se encuentra ubicado en la ciudad de Morelia, capital del Estado de Michoacán de Ocampo y ofrece la carrera de Licenciatura en Derecho en tres sistemas: presencial, abierto (semi-escolarizado) y a distancia (*on-line*), así como programas de posgrado en

³⁰ *Idem*.

³¹ Manuel Larrán-Jorge y Francisco-Javier Andrades-Peña, “Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos” [en línea]. *Revista iberoamericana de educación superior*, vol. 6, núm. 15, 2015: 103, <<https://goo.gl/v3uqaH>>, (Fecha de consulta: 09 de enero de 2019).

³² *Vid.* Edgar Morin. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, trad. de Mercedes Vallejo-Gómez. París: UNESCO, 1999.

³³ José Beltrán-Llavador, Enrique Íñigo-Bajos y Alejandrina Mata-Segreda. “La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente” [en línea]: 12-13.

³⁴ Según el Anuario Estadístico de ANUIES 2016–2017, en el estado de Michoacán 24 instituciones educativas ofertaron la Licenciatura en Derecho, atendiendo una matrícula de 8,699 estudiantes; de los cuales 6,269 estudiaron en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH o sea en la mencionada Facultad se atendió el 72.07% de la demanda educativa. *Vid.* Anuarios Estadísticos de Educación Superior [en línea], en: Portal Oficial de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, [consulta: 29 de junio de 2019], <<https://goo.gl/D3jybg>>

Derecho: especialidades, maestrías y doctorado. En el año de 2011, se realizó una evaluación al programa educativo de la Licenciatura en Derecho por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (CONFEDE), A.C; como resultado de esa evaluación, se acreditó dicho programa. En 2016, se realizó la segunda evaluación al programa de la Licenciatura; por ello, en 2017 fue reacreditado dicho programa educativo por CONFEDE.

La Licenciatura en Derecho se oferta con un plan de estudios anual y con una organización escolar de carácter jerárquico. Considérese que el vigente Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho fue aprobado el 26 de agosto de 1983 por el Consejo Universitario; dicho Plan de Estudios se reformó con una serie de adiciones de materias de apoyo a la parte metodológica y de clínicas, entrando en vigor en el ciclo escolar 1983/1984.³⁵ Dicho Plan de Estudios está estructurado por cinco anualidades; cada asignatura cuenta con un programa que el proceso enseñanza-aprendizaje, además de una guía metodológica y -en algunas asignaturas- manuales o apuntes.³⁶ En el vigente Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho se aplica el sistema de créditos; para obtener el título correspondiente es necesario acumular 360 créditos. En cuanto al modelo educativo prevalece el tradicional, centrado en la enseñanza conductista, con clases conferencia y un sistema de exámenes finales escritos u orales. La normatividad actual para la titulación de la Licenciatura fue aprobada por el Consejo Técnico de la Facultad y por el Consejo Universitario: a partir de 2009, el Reglamento estableció las bases generales para la titulación, definiendo los requisitos y procedimientos que norman las diferentes opciones de titulación, mismo que fue reformado y adicionado en 2011,³⁷ con la finalidad de ponerlo en sincronía con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho, aprobado el 15 de junio de 2011 por el Consejo Universitario, que pretende una formación centrada en la interdisciplinariedad para hacer frente a los retos actuales y con una organización flexible del proceso educativo.

Considerando las necesidades sociales derivadas de la implementación, el seguimiento y la evaluación del Nuevo Sistema de Justicia Penal en Michoacán³⁸, así como el perfil de egreso de la Licenciatura en Derecho³⁹, a partir de la

³⁵ *Vid.* Plan de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1994), *Organización Académica y Programas de Estudios de Licenciatura*. (3ª ed.), Morelia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo: 39-41.

³⁶ *Vid.* Academias/Materias. Información general sobre el proceso de actualización de programas [en línea], en: Portal Oficial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, [consulta: 19 de junio de 2019], <<https://goo.gl/vWNA1S>>.

³⁷ *Vid.* Reglamento de Titulación para la Licenciatura en Derecho [en línea], en: Portal Oficial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, [consulta: 19 de junio de 2019], <http://www.themis.umich.mx/derecho/images/media/facultad/normatividad/nuevo_reglamento_de_titulacion_2012.pdf>.

³⁸ La implementación del sistema procesal penal acusatorio en México deriva de las reformas a los artículos 16, 17, 19, 20 y 21 de la Constitución Federal, mismas que se publicaron por Decreto en el *Diario Oficial de la Federación* el 18 de junio de 2008, fijándose, tanto en el ámbito federal como local, un plazo no mayor de ocho años para implementar dicho sistema de justicia penal. En Michoacán, el 14 de julio de 2010 se instaló formalmente el Consejo de Coordinación para la Implementación, Seguimiento y Evaluación del Sistema de Justicia Penal en el Estado; el 22 de junio del 2011 se publicaron

primera semana de enero de 2015 se iniciaron los trabajos correspondientes al diseño del Curso de Especialización para la titulación de la Licenciatura en Derecho, del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en México, en el marco del Convenio de Colaboración Académica entre la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH con la UNIVIM, con una duración de 270 horas y con seis módulos formativos (Módulo I. *Ambientación al sistema de educación a distancia*, Módulo II. *Introducción y características del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio*, Módulo III. *Sujetos procesales y Etapa de Investigación*, Módulo IV. *Etapa Intermedia y Etapa de Juicio Oral*, Módulo V. *Recursos y Etapa de Ejecución de Sentencias*, y Módulo VI. *Elaboración del trabajo final*).

Para el diseño del mencionado curso, se identificaron como partes interesadas⁴⁰ en ámbito interno al Consejo Técnico, al Director y Secretaría Académica de la Facultad como autoridades, además de docentes certificados en el Sistema Penal Acusatorio por la Secretaría de Gobernación, a través de la Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para Implementación del Sistema de Justicia Penal (SETEC), tutores para ambientes virtuales de aprendizaje en modalidad de licenciatura/maestría formados en la UNIVIM y egresados de la Licenciatura en Derecho, que tuvieran competencias digitales para el aprendizaje colaborativo y vocación al Derecho Penal; mientras que la UNIVIM como proveedor del entorno virtual se consideró parte interesada en ámbito externo. Se fijó que el modelo de diálogo didáctico mediado entre institución educativa y

en el *Periódico Oficial del Estado* las reformas que adoptó la Constitución del estado para incorporar el sistema penal acusatorio; el 13 de enero del 2012 se publicó el Código de Procedimientos Penales del Estado de Michoacán de Ocampo en el *Periódico Oficial*, aplicable a dicho sistema. Para la entrada en vigor del sistema, se decretó el establecimiento de seis regiones en un modelo gradual: el 07 de marzo de 2015 entró en los distritos judiciales de Morelia, Pátzcuaro y Zinapécuaro, así como en Hidalgo, Huetamo, Maravatio y Zitácuaro; el 03 de agosto de 2015 en Ario, Tacámbaro y Uruapan, así como en Jiquilpan, La Piedad, Los Reyes, Puruándiro, Sahuayo, Tanhuato, Zacapu y Zamora; el 09 de mayo de 2016 en Apatzingán y Coalcomán, así como en Arteaga, Coahuayana y Lázaro Cárdenas. *Vid.* “Nuevo sistema de justicia penal” [en línea]. Portal Oficial del Poder Judicial del Estado de Michoacán, <<http://goo.gl/jVuaWc>> (Fecha de consulta: 29 de junio de 2019).

³⁹ *Vid.* “Perfil de egreso” [en línea]. Portal Oficial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, <<http://goo.gl/TGFmN8>> (Fecha de consulta: 01 de julio de 2019).

⁴⁰ Según Gaete, “los principales stakeholders serían, en el ámbito interno, el Gobierno Universitario, los estudiantes y empleados (...), mientras que en el ámbito externo serían los proveedores y los organismos reguladores gubernamentales” (Gaete Quezada, Ricardo. “Relación de las universidades con sus stakeholders en Internet: un modelo de análisis” [en línea]: 35). Por su parte, Lumbreras Martin, Moreno Romero y Yáñez Gutiérrez proponen la priorización de los grupos de interés en: Grupos de trato justo (con alta dependencia y baja influencia), Grupos de baja prioridad (con baja dependencia y baja influencia), Alta prioridad (tienen una gran dependencia respecto de la organización y una gran influencia en la organización) y Grupos influyentes (con baja dependencia y alta influencia). *Vid.* Julio Lumbreras Martin, Ana María Moreno Romero y Susana Yáñez Gutiérrez. “¿Cómo poner en práctica la teoría de Stakeholders en la universidad?”. I Jornadas Internacionales de Responsabilidad Social Universitaria, Cádiz, 20 y 21 de febrero de 2014: 10-12. <<https://goo.gl/KpKtMt>> (Fecha de consulta: 25 de febrero de 2019).

estudiante, del profesor Lorenzo García Aretio⁴¹, fuera la propuesta teórica integradora que enriqueciera la práctica formativa en el entorno virtual. La incursión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en la propuesta del curso implicó un nuevo planteamiento en cuanto a la organización educativa, una reorganización en el tratamiento de los contenidos, construcción del diseño curricular y un cambio de paradigma para los actores involucrados; para que los docentes partícipes del proyecto concientizáramos de que la modalidad virtual pretende generar efectos positivos sobre la calidad educativa, así como de la equidad y movilidad social, fuimos capacitados en el uso creativo y constructivo de las TIC's.

El curso "Formación de tutores para ambientes virtuales de aprendizaje en la modalidad de licenciatura/maestría" impartido por personal de la UNIVIM durante el primer cuatrimestre de 2015 fue concluido satisfactoriamente por seis docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH. En dicha capacitación virtual se abordaron por el facilitador diversos tópicos y conceptos en cuatro unidades formativas (Unidad I. *La educación a distancia como fundamento de la educación virtual*, Unidad II. *La tutoría en los entornos virtuales*, Unidad III. *Competencias del tutor virtual* y Unidad IV. *La evaluación en los entornos virtuales de aprendizaje*); en resumen, además de examinar cuestiones tecnológicas, se valoró la pertinencia de erradicar visiones tradicionalistas de la educación en los entornos virtuales, de lo contrario, se corre el riesgo de que la enseñanza con las TIC's sea una ínsula para el participante, en donde el estudiante sólo sea acompañado por una computadora en los procesos de su aprendizaje.

Los seis tutores virtuales recién formados –expertos en los contenidos temáticos abordados y con el acompañamiento del personal académico de la UNIVIM y de dos profesoras comisionadas por el Consejo Técnico de la Dependencia nicolaita como enlaces pedagógicos de la Facultad- comenzamos el diseño de materiales didácticos de los seis módulos formativos del Curso de Especialización para la titulación de la Licenciatura en Derecho, del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en México. El diseño de los materiales del Módulo I. *Ambientación al sistema de educación a distancia* fue encomendado a un tutor con adscripción a la UNIVIM; los materiales de los siguientes cinco módulos se asignaron al grupo de docentes de la Facultad que acreditamos la capacitación como tutores virtuales ante la UNIVIM. Empleando los modelos y plantillas institucionales de la UNIVIM, se diseñaron para cada módulo una presentación general, así como una guía didáctica y una rúbrica por unidad; paralelamente, se integró un portafolio de recursos digitales de apoyo para el aprendizaje de cada módulo.

Con el trabajo colaborativo entre diseñadores, psicólogos educativos, personal de apoyo técnico, enlaces pedagógicos y tutores virtuales, a través de la plataforma electrónica institucional de la UNIVIM, en modalidad cerrada (*Moodle*), hasta la fecha se han instrumentado dos ediciones del curso: la primera edición se llevó a cabo de julio de 2015 a enero de 2016, atendiendo a una matrícula de siete estudiantes; la segunda edición, con una matrícula de 25 participantes se desarrolla a partir de febrero de 2016 y finalizará en el mes de noviembre del mismo año.

⁴¹ Vid. Lorenzo García Aretio, "Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia" [en línea], *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 2, núm. 2 (diciembre 1999): 28-39, <<https://goo.gl/9HDPZN>> (Fecha de consulta: 25 de febrero de 2019).

En el marco del Convenio de Colaboración Académica con la UNIVIM y como parte del acompañamiento en el proceso formativo, el personal de Soporte Técnico y Mesa de Ayuda de la mencionada Institución, son las áreas responsables de apoyar en cuestiones tecnológicas a los estudiantes y tutores virtuales del Curso de Especialización. Una vez que el administrador del Campus Virtual de la UNIVIM proporciona -por medio de correo electrónico- los datos de usuario y contraseña a los participantes inscritos, éstos pueden ingresar de conformidad al itinerario pedagógico en las aulas virtuales de los seis módulos del Curso de Especialización para la titulación de la Licenciatura en Derecho (Módulo I: *Ambientación al Sistema de Educación Virtual*, Módulo II: *Introducción y Características del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio*, Módulo III: *Sujetos Procesales y Características del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio*, Módulo IV: *Etapa Intermedia y Etapa de Juicio Oral*, Módulo V: *Recursos y Etapa de Ejecución de Sentencias* y Módulo VI: *Elaboración del Trabajo Final*).

En conjunto y gracias a la alianza con la UNIVIM, el mencionado Curso de Especialización se planteó como una oportunidad de involucrar a los estudiantes de la Licenciatura de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH en actividades de control o autorregulación, en el marco de un modelo pedagógico interdisciplinario que potencie las capacidades de los futuros abogados penalistas para responder a las actuales necesidades sociales; para tal propósito, los contenidos específicos en las asignaturas especializantes (módulos) que pretenden contribuir a la consecución de competencias en los participantes del Curso se programaron con las siguientes líneas:

Módulos del curso	Líneas de generación y aplicación del conocimiento
Módulo II: <i>Introducción y Características del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistemas Procesales Acusatorio, Inquisitivo y Mixto 2. Introducción y Características Generales del Nuevo Sistema de Justicia Penal 3. Análisis de los artículos que comprende la reforma constitucional del 18 de junio del año 2008 4. Principios del Debido Proceso
Módulo III: <i>Sujetos Procesales y Etapa de investigación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sujetos Procesales 2. Etapa de Investigación 3. Formas de Terminación de la Investigación 4. Actos de molestia 5. Formulación de Imputación 6. Soluciones alternas y formas de terminación anticipada 7. Vinculación a Proceso
Módulo IV: <i>Etapa Intermedia y Etapa de Juicio Oral</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa Intermedia 2. Etapa de Juicio Oral
Módulo V: <i>Recursos y Etapa de Ejecución de Sentencias</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procedimientos especiales 2. Recurso 3. Ejecución de sentencia integrando la Ley de ejecución de sanciones penales del Estado de Michoacán

Finalmente, téngase presente que, en ambas ediciones, el Curso de Especialización para la titulación de la Licenciatura en Derecho se ofertó a aquellos egresados que tuvieran competencias digitales para el aprendizaje

del Derecho Penal y generara impacto social; por ello, de las solicitudes recibidas para matricular el mencionado Curso, se seleccionaron aquellos aspirantes que se desempeñaban como servidores en la Procuraduría General de Justicia del Estado y en Juzgados adscritos al Poder Judicial del Estado de Michoacán, por ser áreas estratégicas para la implementación del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio.

CONCLUSIONES

1) Considerando que la formación para el desarrollo es un nicho para la concreción de la RSU, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH es necesario fomentar la educación del abogado/a, en el entendimiento de la norma, su crítica, los valores que persigue y promueve, los hechos sociales que sanciona y castiga, por qué se dan éstos, qué los motiva, cómo podían prevenirse; con ello, fortalecer la enseñanza interdisciplinar y multidisciplinar de lo/as futuro/as Licenciado/as con el propósito de formar abogado/as con habilidades y destrezas que promuevan el desarrollo justo y sostenible.

2) El Curso de Especialización para la titulación de la Licenciatura en Derecho, del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en México, ofertado por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, en el marco del Convenio de Colaboración Académica con la UNIVIM, constituyó una propuesta educativa que -descansando en el modelo de diálogo didáctico mediado- se planteó como una oportunidad de involucrar a lo/as egresado/as de la Licenciatura en actividades de control o autorregulación, en el marco de un modelo pedagógico interdisciplinario que potencie la formación socialmente responsable de licenciado/as en Derecho con un perfil idóneo para satisfacer las necesidades derivadas de la implementación, el seguimiento y la evaluación del Nuevo Sistema de Justicia Penal en Michoacán. Si bien para el diseño e implementación de las dos ediciones del mencionado Curso (2015 y 2016), se identificaron a los principales *stakeholders* (Consejo Técnico, Director y Secretaría Académica de la Facultad, docentes y egresados de la Licenciatura en Derecho, así como a la UNIVIM), también es cierto que se requiere una mayor participación de otros *stakeholders* para superar el modelo académico tradicional y descansar las próximas ediciones en el modelo global, pluralista e intrínsecamente responsable, tal como propone Rodríguez Fernández.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- “Academias/Materias. Información general sobre el proceso de actualización de programas” [en línea]. Portal Oficial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, <<http://goo.gl/7Qafni>> (Fecha de consulta: 19 de junio de 2019).
- Anuarios Estadísticos de Educación Superior [en línea], en: Portal Oficial de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, [consulta: 29 de junio de 2019], <<https://goo.gl/D3jybg>>
- Beltrán-Llavador, José, Enrique Íñigo-Bajos y Alejandrina Mata-Segreda, “La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente” [en línea], *Revista iberoamericana de educación superior*, México, vol. 5, núm. 14, 2014: 3-18, <<https://goo.gl/FE7vyb>> (Fecha de consulta: 16 de enero de 2019).
- Gaete Quezada, Ricardo. “Relación de las universidades con sus stakeholders en Internet: un modelo de análisis” [en línea], *Ciencia, docencia y tecnología*, núm. 42 (2011): 9-39, <<https://goo.gl/XZ19zr>> (Fecha de consulta: 13 de enero de 2019).
- Larrán-Jorge, Manuel y Francisco-Javier Andrades-Peña, “Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos” [en línea]. *Revista iberoamericana de educación superior*, vol. 6, núm. 15, 2015: 91-107, <<https://goo.gl/v3uqaH>>, (Fecha de consulta: 09 de enero de 2019).
- Lumbreras Martín, Julio, Ana María Moreno Romero y Susana Yáñez Gutiérrez, “¿Cómo poner en práctica la teoría de Stakeholders en la universidad?” [en línea], *I Jornadas Internacionales de Responsabilidad Social Universitaria*, Cádiz, 20 y 21 de febrero de 2014: 1-17. <<https://goo.gl/KpKtMt>> (Fecha de consulta: 07 de enero de 2019).
- García Aretio, Lorenzo. “Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia” [en línea], *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 2, núm. 2 (diciembre 1999): 28-39, <<https://goo.gl/9HDPZN>> (Fecha de consulta: 25 de febrero de 2019).
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, trad. de Mercedes Vallejo-Gómez. París: UNESCO, 1999.
- “Nuevo sistema de justicia penal” [en línea]. Portal Oficial del Poder Judicial del Estado de Michoacán, <<http://goo.gl/jVuaWc>> (Fecha de consulta: 29 de junio de 2019).
- “Perfil de egreso” [en línea]. Portal Oficial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, <<http://goo.gl/TGFmN8>> (Fecha de consulta: 01 de julio de 2019).
- “Plan de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”. *Organización Académica y Programas de Estudios de Licenciatura*. 3ª ed. Morelia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1994: 39-41.
- “Reglamento de Titulación para la Licenciatura en Derecho” [en línea]. Portal Oficial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, <<http://goo.gl/kMHPtn>> (Fecha de consulta: 19 de junio de 2019).
- Rodríguez Fernández, José Miguel. “Responsabilidad social universitaria: Del discurso simbólico a los desafíos reales” [en línea]. Cuesta González, Marta de la, Cristina de la Cruz Ayuso y José Miguel Rodríguez Fernández (coord.). *Responsabilidad social universitaria*, Oleiros, Netbiblo, 2010: 3-24, <<https://goo.gl/5NFGS6>> (Fecha de consulta: 08 de enero de 2019).

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS, CAMPUS IX ISTMO-COSTA TONALÁ, CHIAPAS.

Elfigo Mazariegos Roblero, Isabel Pérez Pérez y Maricela Victoria Vera Urbina

RESUMEN

En la aplicación de instrumentos de medición encaminados a dar valor a los efectos que tiene la escuela en las actividades desarrolladas para lograr los estándares de los organismos acreditadores como es el CIIES (Comités Interinstitucionales de Evaluación Superior) y CACECA (Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración), siendo estos organismos oficiales autorizados para acreditar la calidad de una Institución de Educación Superior, la Universidad Autónoma de Chiapas da cumplimiento a las obligaciones de la visión que establece la Constitución Mexicana, con perspectiva en garantía de los derechos humanos establecida en la Convención Interamericana de Derechos Humanos y cumplimiento a la Constitución para el Estado de Chiapas; anteriormente descritos.

Las licenciaturas que se imparten han sido reacreditadas por segunda ocasión y se espera la visita de los organismos acreditadores para el presente año

Palabras Clave: Calidad educativa, Derechos Humanos, Acreditación, Educación

INTRODUCCIÓN

Actualmente las licenciaturas de Administración y Contaduría están reacreditadas por el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA).

Ante la acreditación oficial de la calidad educativa de la institución, surge la interrogante de las opiniones sobre la calidad de los servicios educativos en esta institución que es líder en las ciencias administrativas que reciben los estudiantes de la Escuela de Ciencias Administrativas Istmo-Costa Campus IX Tonalá de la Universidad Autónoma de Chiapas, con 25 años de experiencia y el impacto de la permanencia de la institución en esta región.

¿Los estudiantes conocen sus derechos a la educación superior de calidad?; y ¿Cómo perciben la calidad?

Antecedentes

El 21 de febrero de 1994, el Honorable Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Chiapas en sesión ordinaria aprobó la creación del Campus IX con licenciaturas de: contaduría pública administración de empresas, administración turística y comercio internacional.

El 12 de junio de 1999 el Honorable Consejo Universitario aprobó el rango de escuela, con la denominación "Escuela de Ciencias Administrativas Istmo Costa, Campus IX. Con sede la ciudad de Tonalá, Chiapas.

Los programas de estudios de Licenciatura en administración y licenciatura en contaduría tienen el nivel I de los CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación Superior), siendo acreditadas el 1 de junio de 2011, y posteriormente el 7 de julio de 2011 por el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA); actualmente las licenciaturas de Administración y Contaduría están reacreditadas por el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA).

Conceptos

La calidad en la educación superior es un proceso de mucha más complejidad que la gestión de la calidad de las empresas, por las siguientes razones (Tabón, Rial Sánchez, Carretero, & García, 2006):

- 1 Las universidades, a diferencia de las empresas, son institucionales sociales que tiene el deber de contribuir a formar personas humanas integras.
- 2 Las universidades tienen como uno de sus ejes la construcción de conocimiento de alto y relevancia para el dominio público, mientras que las empresas generan conocimiento pero para su propio servicio
- 3 Las universidades son espacios de reflexión sobre la sociedad y el mundo empresarial, por lo cual no pueden estar sometidas ciento por ciento a las leyes del mercado.
- 4 La construcción de conocimiento a partir de la investigación científica no se puede determinar con criterios precisos de eficacia y eficiencia porque es un proceso de búsqueda en la incertidumbre con unos cuantos puntos de apoyo.
- 5 Así mismo, se pueden definir tiempos para que los trabajadores de una empresa produzcan un producto, pero es imposible plantar tiempos estándar para que todos los estudiantes aprendan con el mismo ritmo y en los mismo niveles.

Acreditación

1. Es el reconocimiento de la calidad de los programas o de una Institución de Educación Superior. Consiste en un proceso que se basa en una evaluación previa de los mismos respecto a principios, criterios indicadores y estándares de calidad establecidos previamente por una agencia externa a las Instituciones de Educación Superior.

El proceso incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. En todos los casos es una validación de vigencia temporal, por una serie de años. Las agencias u Organismos Acreditadores son a su vez acreditados regularmente.

2. Es un testimonio público de buena calidad expedido periódicamente por un Organismo Acreditador externo, no gubernamental, especializado y reconocido por el COPAES, que garantiza que dicho programa cumple con principios, estándares básicos y homogéneos y preestablecidos de buena calidad en su estructura, funcionamiento y en el seguimiento de resultados, todos enfocados a la mejora de la calidad educativa.

3. Otorgar credibilidad. Se supone que tal atributo es el resultado o consecuencia de una evaluación válida y confiable. Se otorga a entes no personales, como programas o instituciones. (El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), 2019)

Calidad educativa

1. En el ámbito gubernamental educativo, la calidad se traduce en servicios eficaces, oportunos, transparentes que buscan siempre la innovación y la mejora continua que satisfaga las necesidades y expectativas de los usuarios, con estricto apego al marco normativo y a los objetivos del Programa Nacional de Educación vigente.

2. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos. (El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), 2019)

Una educación de calidad debe apuntar a los resultados, pero tener muy en cuenta el proceso. Atender a la diversidad de contexto de partida de los estudiantes, prestar atención a los factores de exclusión y fomentar actitudes inclusivas tener en cuenta a todos los alumnos, en todos los contextos y variedad de situaciones (Perez Juste, López Rupérez, & Municio Fernández, 2004).

“La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, 2010)”

Referencia de evaluación de la calidad

Las funciones básicas de los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) son: Evaluación diagnóstica; Acreditación y reconocimiento; Dictaminación puntual

El esquema de evaluación utiliza cuatro referentes metodológicos que se complementan entre sí. Estos son: 1) Evaluación de la normatividad y de la planeación académica del programa; 2) Evaluación del desarrollo y de los resultados del programa; 3) Evaluación del proceso académico y de sus insumos; 4) Evaluación de la administración académica.

Los comités han establecido marcos de referencia para la evaluación y han fijado criterios para realizar sus tareas. Cada comité tiene indicadores particulares, pero casi todos ellos coinciden en el establecimiento de grandes categorías:

Procesos académicos: plan de estudios, proceso de enseñanza- aprendizaje, normatividad y planeación académica, administración académica.

Resultados e impacto: egresados, áreas del conocimiento, difusión del conocimiento, servicios a la comunidad.

Personal académico: competencia, calificación, número de profesores adscritos al programa, tiempo de dedicación, grados académicos, pertenencia a sociedades científicas o profesionales, premios y distinciones, número de años de experiencia docente, número de publicaciones en revistas de prestigio, pertenencia al SNI, antigüedad, producción de material didáctico, políticas de ingreso, permanencia, promoción y actualización, mecanismos de evaluación del desempeño y de otorgamiento de estímulos.

Alumnos: requerimientos de selección, desempeño durante el programa, características al egresar, niveles de calidad desarrollados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La infraestructura deberá tener las siguientes características: suficiencia, actualidad, participación del alumnado y mantenimiento adecuado.

Aspectos financieros: suficiencia en el monto del financiamiento para cubrir no 'minas e inversiones y gastos de operación, equilibrio en las partidas y las fuentes de donde provienen. Contar con una sólida planeación financiera.

Plan de estudios: características, extensión y profundidad con el conocimiento que se trasmite al alumno; así como los niveles de comportamiento esperados, materiales de apoyo, estrategias, valores y habilidades que el alumno debe desarrollar.

Proceso de enseñanza-aprendizaje: tipo de metodologías de enseñanza empleadas; mecanismos de Evaluación del nivel de aprendizaje de los alumnos.

Normatividad y planeación académica: suficiencia de reglamentación y establecimiento de un plan de desarrollo académico.

Administración académica: que prevalezca lo académico sobre lo administrativo; contar con una organización definida y adecuada.

Egresados: reglamentación del proceso de titulación, índice de deserción, descripción del perfil del egresado, número de egresados y de titulados, así como seguimiento de egresados.

Difusión del conocimiento: participación externa en las instancias de planeación, desarrollo y revisión de planes y programas de estudio.

Servicios a la comunidad: mecanismos, personas y organismos de vinculación con los sectores científicos, educativos, sociales y productivos; así como, el seguimiento y la valoración de los resultados. (Pallan Figueroa)

Recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

Recomendaciones de política pública: Concienciar sobre la importancia de la relevancia y los resultados de la educación superior en el mercado laboral:

A) Desarrollar una estrategia nacional para mejorar los resultados y la relevancia de la educación superior para el mercado laboral, que se sustente en una nueva ley para la educación superior, tal y como recomienda la revisión más amplia de la OCDE sobre la educación superior (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 1969).

B) Garantizar que la estrategia cuenta con financiamiento y se emprende en colaboración con secretarías federales y estatales y grupos de interés (que incluyen instituciones de educación superior, estudiantes y agentes sociales).

Recomendaciones de política pública: Fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad para ayudar a garantizar que los estudiantes desarrollen conocimientos y competencias relevantes para el mercado laboral

1. En consonancia con la revisión más amplia de la OCDE de la educación superior adoptar medidas para mejorar la calidad de la educación superior mediante una acreditación institucional y de los programas fortalecidos. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 1969)
2. Garantizar que la acreditación de los programas tiene en cuenta el Marco Nacional de Cualificaciones. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 1969)

Integrar la relevancia para el mercado laboral en los mecanismos de aseguramiento de la calidad: Garantizar que los mecanismos de aseguramiento de la calidad incluyan criterios sobre la relevancia para el mercado laboral y la vinculación con los agentes sociales

En los últimos años, la calidad se presenta tanto en el ámbito público como privado, en donde se ha implantado desde el sector industrial hasta el sector educativo.

Marco normativo

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. Fracción X. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión)

Convención Americana Sobre Derechos Humanos (Pacto De San José)

Artículo 26. Desarrollo Progresivo. Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura.. (Organización de los Estados Americanos (OAS), 1969)

Constitución Política del Estado de Chiapas

Artículo 3 Fracción XXVI. Toda persona tiene derecho a la educación de calidad. El Estado impartirá educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. La instrucción técnica y profesional

habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Honorable Sexagésima Sexta Legislatura Constitucional del Estado Libre y Soberano de Chiapas)

RESULTADOS

Los alumnos encuestados en el campus IX Istmo- Costa Tonalá; el 90% consideran que reciben un servicio educativo de calidad; así también el 68% del alumnado considera que los catedráticos dominan la materia que imparten; en la retroalimentación con la aplicación de las Tics el 67% denotan es ocasional; en la calificación a los docentes en su congruencia con el programa de estudios el 93% afirma que regularmente siempre tiene congruencia; 83% del alumnado encuestado afirma que reciben durante el semestre talleres, seminarios o conferencias Nacionales o Internacionales; el 87% del alumnado no participa en prácticas profesionales en empresas de la región; el 77% ha participado en conferencias virtuales; el 87% califica que los docentes tienen experiencia laboral en las ciencias administrativas; el 89% del alumnado considera las instalaciones como confortables y consideran la oferta e impartición educativa como de calidad; el 37% del alumnado no conoce sus derechos a la Educación Superior de Calidad y el 55% no tiene conocimiento de la acreditación de calidad con la que fue evaluada la Escuela de Ciencias Administrativas Istmo-Costa, Campus IX Tonalá.

CONCLUSIONES

Después de la recopilación de información en el campo objeto de estudio de esta investigación se procedió a analizar los datos obtenidos confrontando las diversas variables de la investigación que nos permiten poder llegar concluir de manera certera los siguientes aspectos: a) El 90% de los entrevistados afirman que la escuela cuenta con niveles de calidad de acuerdo a los estándares que establecen los organismos acreditadores; b) a consideración de los entrevistados el 68% los profesores con competentes en las materias que imparten, conocen el contenido del programa de estudios y alinean la experiencia y conocimiento de los tema; c) el 89% de los estudiantes manifestaron que la escuela cuenta con la infraestructura adecuada salones equipados, biblioteca sistematizada, salón de cómputo, áreas verdes, cafeterías confortables, auditorio.

Es tangible que la escuela ha obtenido la acreditación de las licenciaturas en Administración y Contaduría en dos ocasiones con los estándares de calidad y se espera reacreditar la calidad educativa ante CACECA en 2019.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (s.f.). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES). (2019). *El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C.* Obtenido de Identidad COPAES: <http://www.copaes.org.mx/identidad.php>

Honorable Sexagésima Sexta Legislatura Constitucional del Estado Libre y Soberano de Chiapas. (s.f.). Obtenido de Periódico Oficial del Estado Número 273: https://www.congresochiapas.gob.mx/new/Info-Parlamentaria/LEY_0002.pdf?v=MzQ=

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (2010). *Estándares de Calidad*. España: OCDE.

Organización de los Estados Americanos (OAS). (1969). *Organización de los Estados Americanos*. Obtenido de https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (22 de Noviembre de 1969). Obtenido de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: <https://www.oecd.org/>

Pallan Figueroa, C. (s.f.). Obtenido de Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista91_S1A1ES.pdf

Perez Juste, R., López Rupérez, F., & Municio Fernández, P. (2004). *Hacia una educación de calidad*. Madrid: NARCEA.

Tabón, S., Rial Sánchez, A., Carretero, M., & García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: NEISA.

TRANSFORMANDO EL PENSAMIENTO, ALUMNOS CRÍTICOS Y CREATIVOS

Mirna Fuentes Natarén, Lilia González Velázquez y Elsa Velasco Espinosa

Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

Desde hace algunas décadas, se ha retomado la importancia del pensamiento eficaz, han cambiado las políticas educativas para formar alumnos con pensamiento crítico y creativo, los planes y programas de estudio han planteado el desarrollo de estas habilidades, sin embargo, son pocas las herramientas que brindan al docente para llevarlo a la práctica, se aborda de manera superficial e insuficiente.

El docente como agente de cambio, responsable de la formación de niños y niñas, debe buscar estrategias productivas para fortalecer la educación. El enfoque que se propone es el de pensamiento basado en el aprendizaje, que busca fortalecer el pensamiento eficaz con los alumnos de educación preescolar. Se aborda desde el Curriculum, de tal manera que al finalizar el programa, se refleje en todas las áreas de formación del niño.

PALABRAS CLAVE: Educación, desarrollo, aprendizaje, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento eficaz.

INTRODUCCIÓN

La educación en México ha sido un tema de amplia relevancia pues siempre se habla sobre la calidad que debe tener, para esto se han implementado nuevas políticas de educación, emanadas del artículo tercero de la Constitución mexicana, surge la reforma educativa, con muchos años de análisis en 2016 se publica y se renuevan los programas con que se trabaja en educación básica.

En estos tiempos de la era de la información, todos podemos encontrarla al alcance de nuestras manos; puede ser algo magnífico, pero ¿qué pasa con quienes no sabemos identificar la trascendencia de los planteamientos? de formar alumnos críticos, capaces de conocer, analizar, reflexionar los contenidos revisados en clases para utilizarlos en la vida cotidiana. Sabemos que todos tenemos la capacidad de pensar, pero ¿qué pensamos? ¿se puede mejorar esta habilidad? y ¿cómo podemos hacerlo?

Contrario a las creencias de antaño, los niños no son una esponja que absorben todo lo que tienen cerca, lo aprenden y en los docentes, padres de familia y sociedad en general está promover ese aprendizaje, por esto surgen nuevas estrategias para desarrollar el pensamiento eficaz como Filosofía para niños y el enfoque de aprendizaje basado en el pensamiento, herramientas claves en la intervención psicopedagógica.

OBJETIVO GENERAL: Implementar estrategias pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico, analítico y creativo en alumnos de preescolar.

DESARROLLO

EDUCACIÓN EN MÉXICO

Después de la Revolución Mexicana y partiendo de los ideales de la época se reforma la constitución de 1857, el 5 de febrero 1917 Venustiano Carranza y otros congresistas promulgan en Querétaro la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos actualmente en vigencia. En ella se incluyen los principios, objetivos de la nación así como las autoridades y sus facultades, al mismo tiempo se establecen los derechos y obligaciones de los seres humanos.

Referente a los derechos de los seres humanos, uno de éstos es la educación enmarcada en el artículo 3° donde se enuncian las condiciones en que se debe propiciar la educación básica en México. En este reporte de investigación se promulga que toda persona tiene derecho a recibir educación. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

En el artículo tercero de la Constitución Política Mexicana (Última Reforma DOF 09-08-2019) se enuncia que la educación que imparta el Estado

“tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (p.5)

Desde esta perspectiva, la educación debe garantizar una formación integral del ser humano; todo su potencialidades en cada uno de los ámbitos en que se desarrolla. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

- a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y

d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos, (p. 6-7)

Estas características de la educación contribuyen a la formación integral de los ciudadanos mexicanos, de igual manera a formar a personas que piensan tanto en sí mismos como en los otros. La educación de calidad que también se decreta dentro de este artículo debe asegurar el máximo logro de los educandos; el ser analíticos y creativos debe ser parte de esa alta calidad, además del mejoramiento constante que deben tener de acuerdo a las mejoras que se van teniendo en este mundo globalizado.

A partir de estas características, desde 1857 se decretan en la constitución nuevas políticas por tratar de mejorar la educación y buscando estar en concordancia con los estándares de educación que deben ser alcanzados, surgen algunas reformas a la educación que buscan que México en calidad educativa logre avanzar hacia la mejora, tomando en cuenta y como punto de partida las condiciones en las que se encuentra.

La educación es un factor muy importante en el país, de manera general, pues a nivel mundial existen órganos que se encargan del análisis de ésta y la repercusión que tiene en cada país. México ingresa el 18 de mayo de 1994 y se encuentra dentro de los 36 países que forman parte de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) quien se encarga de promover políticas para el desarrollo de éstos. Al formar parte de la OCDE, debe cumplir con los lineamientos, políticas y estándares desde diversas áreas; la educación es uno de estos y los gobiernos son encargados de que se cumplan.

A partir de ahí y como política para mejorar la calidad educativa comienza a reformarse la educación iniciando con atender todas las dimensiones del quehacer de la educación implicadas tanto en la reforma curricular y pedagógica —como nuevos planes de estudio para los tres niveles de la educación básica, nuevos libros de texto y materiales educativos para los alumnos, libros y materiales para los docentes, actualización en servicio para los maestros y directivos escolares, integración e inclusión de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, entre lo más importante—, como en la reforma de la gestión institucional del sistema educativo y de la escuela —reorganización, reestructuración de la administración federal de la educación, nuevos esquemas del financiamiento público, creación de sistemas de evaluación de la educación, rediseño de los sistemas de información y de indicadores educativos, formación de cuadros de las administraciones de la educación, tanto federal como de las entidades federativas, fondos concursables para las escuelas, entre otros.

La Reforma Educativa (2019) busca los objetivos fundamentales siguientes:

- ✓ Responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita.
- ✓ Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad.
- ✓ Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela.
- ✓ Establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales de los maestros.
- ✓ Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos.

- ✓ Sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente.

La actualización del más reciente modelo educativo inició en Julio de 2016 con la presentación de un planteamiento compuesto de tres documentos: Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI; El Modelo Educativo 2016 y Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.

En este modelo se presenta una retrospectiva acerca de los modelos anteriores y se rescata lo que ha funcionado. En general, se destacan algunos puntos que se incorporan al modelo educativo:

Debe mejorar la relación entre los aprendizajes esperados de cada nivel educativo y vinculación entre contenidos de planes y programas de estudio, tales mejoras deben expresarse en el perfil de egreso. También se realiza el reconocimiento de la educación en lenguas indígenas, se pretende mejorar las relaciones con los agentes que intervienen en el proceso educativo como son padres de familia, docente, alumnos.

En este modelo educativo, a diferencia del anterior, no sólo se garantiza una escuela y un docente hasta el último rincón del país sino también que ésta sea de calidad, equitativa y logre propiciar a los alumnos las herramientas necesarias para triunfar en la vida. Gran parte de ese triunfo que se espera debe estar en la libertad y creatividad que estos tengan. Lo particular de este modelo es poner al centro a las niñas, niños y jóvenes.

Aprendizajes claves es el documento con el cual se trabaja a partir del 2018 con el nuevo modelo educativo, en este se encuentra la finalidad de la educación preescolar, la estructura y curriculum de la educación básica, en este último, aborda la importancia del aprendizaje y la transferencia hacia la realidad del alumno, sobre la calidad de lo que aprende por encima de la cantidad de conocimientos.

El diseño de éste Plan surge al identificar problemáticas fundamentales que son producto de buscar la mejora de la calidad en la educación:

Entre ellas, la que existe entre el reconocimiento de la diversidad y la atención a la desigualdad; entre los diversos conocimientos disciplinarios, los tradicionales del currículo y otros más novedosos que requieren encontrar un lugar en la nueva organización curricular; la que surge de oponer la cantidad de contenidos abarcables y los tiempos lectivos disponibles para su estudio; las que se dan entre conocimientos y valores, y entre estos y las habilidades que se quiere que los alumnos desarrollen; las que existen entre las alfabetizaciones básicas y las alfabetizaciones superiores; entre los métodos de enseñanza tradicionales y los renovadores; entre, por un lado, la fuerza y la pertinencia de los materiales educativos y, por el otro, las nuevas tecnologías y las capacidades de los docentes para utilizarlas adecuadamente en su práctica; entre los usos y costumbres pedagógicos y las innovaciones, y entre lo abstracto o doctrinario y lo concreto y práctico. SEP (2018)

Partiendo de estas necesidades en la búsqueda de una educación de calidad, surge Aprendizajes claves los cuales se conjuntan en conocimientos, expresados en lo que los alumnos deben saber; prácticas, los

conocimientos que deben saber aplicarlos en situaciones reales, desarrollando habilidades para realizar correctamente y con facilidad las acciones aprendidas y con una buena actitud que demuestre los valores, el crecimiento holístico e integral de cada estudiante.

El logro de estos aprendizajes claves busca posibilitar que *“la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente”* (SEP, 2018, p. 111) Aunque en edad preescolar, los alumnos se encuentran en edad de tres a seis años, desde ahí construyen sus cimientos para el futuro y el rumbo que tomará su vida, de ahí lo importante del trabajo que aquí se realice con respecto al tipo de conocimientos y cómo los adquiere.

En el caso de preescolar, los Aprendizajes esperados además:

Están planteados para ser logrados al finalizar la educación preescolar. Los avances de los alumnos dependen de lo que sucede en las aulas y en las escuelas. Siempre hay oportunidades de profundizar y enriquecer el logro de aprendizajes sin apresurar ni presionar a los niños.

Se van construyendo, se profundizan, amplían y enriquecen en la medida en que los niños viven experiencias variadas que desafían su inteligencia y detonan en ellos procesos reflexivos y de interacción que les permite alcanzar niveles cognitivos cada vez más complejos y así construir verdaderamente los aprendizajes.

La educadora decide cómo y en qué momento abordarlos mediante oportunidades y experiencias que estimulen la puesta en juego de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que implican los Aprendizajes esperados. En virtud de que los avances de los niños son heterogéneos, dependiendo de sus características y ritmos de aprendizaje, la participación de cada niño en cada experiencia que se les proponga es única; no aprenden lo mismo al mismo tiempo, aun realizando las mismas actividades. (p. 115)

Se da oportunidad para que la docente localice las debilidades y lo que requiere de mayor atención para lograr el máximo potencial de los alumnos, su labor es ofrecer experiencias en las que ponga en práctica su pensamiento crítico, partiendo del contexto inmediato, estos deben adaptarse a los conocimientos de sus alumnos, deben ser graduados sin forzarlos.

En este programa también se retoman las emociones y cómo éstas influyen en la construcción de los conocimientos, en la memoria a largo plazo y en como algunas pueden afectar negativamente el proceso de aprendizaje, de tal manera que las respuestas que los individuos tienen son diferentes, cada alumno tiene emociones diferentes y por eso no deben ser tratados de igual manera, cada uno requiere de atención especial. En este programa se retoma la inteligencia emocional, la importancia de conocerla y, sobre todo, el tratar a cada alumno de manera individual, el alumno en el centro del aprendizaje.

1. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Desde su concepción, el ser humano comienza su desarrollo, lo hace durante aproximadamente nueve meses en el útero materno y después fuera de éste, el desarrollo del ser humano no termina hasta el día de su muerte, se desarrolla físicamente; su cuerpo crece, emocionalmente; aprende a conocer sus emociones y las experimenta, socialmente; tiene procesos de relaciones con sus pares cada vez más complejos; psicológicamente cambia su conducta y aprende a actuar según la situación en la que se encuentre y cognitivamente se adapta al medio y conoce sus procesos de aprendizaje, puede llegar a la metacognición con un correcto método de aprendizaje.

De manera general, desarrollo implica un crecimiento, incremento o aumento para la mejora, puede aplicarse en diversos factores e implica transformación, puede ser en el sector económico, social, institucional, etc. en este caso nos centramos en el desarrollo del pensamiento. Es inevitable, a menos que exista una causa congénita que implique el no desarrollo, que el ser humano desarrolle su pensamiento, con la interacción con sus pares se va modificando, pero ¿qué es el pensamiento? ¿cuál es la importancia de éste? ¿puede modificarse el pensamiento? son preguntas que surgen a partir de nuevos enfoques que buscan el pensamiento eficaz para la formación de personas críticas y creativas.

El desarrollo del pensamiento permitirá que éste sea eficaz, “se refiere a la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamiento, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o creativas” (Swartz, 2017). La toma de decisiones acertadas es uno de las principales funciones que involucran el ser crítico y analítico, no solo dentro del aula sino trasladarlo a la vida cotidiana.

Uno de los enfoques que se centran en las habilidades del pensamiento y por lo tanto en su desarrollo es el de **Aprendizaje basado en el pensamiento**; pretende propiciar las herramientas necesarias para que los alumnos piensen de manera eficaz. Para Swartz (2017, p. 17) el pensamiento eficaz se forma por:

1. Destrezas de pensamiento. Emplear procedimientos reflexivos específicos y apropiados para un ejercicio de pensamiento determinado.
2. Hábitos de la mente. Conducir estos procedimientos para dar lugar a conductas de reflexión amplias y productivas relacionadas con el hecho de pensar.
3. Metacognición. reflexión del conocimiento, mediante destrezas de pensamiento y hábitos de la mente basándonos en la valoración que hacemos de lo que se nos pide y en nuestro plan para llevarlo a cabo.

Filosofía para niños es una estrategia de enseñanza que busca formar **personas capaces de pensar por sí mismas en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión para lograr tener** sociedades verdaderamente libres y solidarias, la base de este programa son las comunidades de diálogo. Estimula la reflexión y ayuda al cuestionamiento y replanteamiento de aquellos temas que pueden tener interés para las niñas y niños o adolescente según su edad, situación y contexto. Para ello, considera que **el método adecuado es el diálogo** realizado en una comunidad que busca, trabaja e investiga conjuntamente. Pretende, pues, mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, emotivas y sociales, que aprendan a pensar de modo crítico y creativo, que es la única manera de preparar ciudadanos en una democracia. Esto conlleva un modo de entender la educación, una manera de trabajar y una determinada disposición y preparación del profesorado.

Tanto el enfoque de aprendizaje basado en el pensamiento como en el programa de filosofía para niños la pregunta es el punto de partida para iniciar con el análisis crítico sobre situaciones que el docente presenta en el aula, para conocer la situación inicial del alumno (conocimientos previos) como para conocer las concepciones que tiene y análisis que pueda llegar a formular.

Un elemento común en los métodos para «enseñar a pensar» se localiza en el arte de preguntar. La pregunta lleva connotaciones afectivas e intelectuales, por eso es la función lingüística más tardíamente adquirida por el ser humano, y la más específicamente humana. El niño no pregunta sino cuando busca y espera una respuesta. Las preguntas se dan con una motivación. Los adultos no podemos olvidar que las preguntas infantiles son muy difíciles de responder cuando se ha dejado de ser niño.

METODOLOGIA

El enfoque bajo el cual se pretende implementar la intervención psicopedagógica será cuantitativo. Bajo éste enfoque tenemos la posibilidad de generalizar los resultados, otorgar control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de estos. según Hernández, Fernández, Baptista (2006), “nos brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares” (p. 24) según el mismo autor, este enfoque es secuencia y probatorio aunque si es necesario puede redefinirse alguna fase.

Para la recolección de datos se emplearán entrevistas, guía de observación y escalas actitudinales que den muestra sobre el impacto que la intervención psicopedagógica tendrá en los alumnos participantes.

El método que se emplea es el cuasiexperimental; se toma el grupo de 3er grado que está integrado por 31 alumno, del jardín de niñas y niños Lucas Balderas, tienen diversas necesidades, no se seleccionan y tampoco se cuenta con un grupo control.

RESULTADOS

Debido a la etapa de inicio de la investigación, aún los resultados, son apreciaciones de la investigadora, recuperados de su propia práctica docente y la lectura de especialistas, quienes indican las debilidades del sistema educativo mexicano para formar ciudadanos reflexivos, cooperativos, empáticos con el medio ambiente, buenos lectores, capaces de interpretar textos diferentes y aplicar sus conocimientos a la vida cotidiana, siendo parte del problema y de las soluciones, es decir, faltan competencias para aprender a aprender y a vivir en mejores condiciones aprovechando las posibilidades del planeta en donde vivimos.

Se espera entonces, con este programa de intervención los siguientes logros:

- ✓ Alumnos con mayores habilidades para la formulación de preguntas
- ✓ Destrezas en el pensamiento
- ✓ Alumnos críticos, analíticos y creativos

CONCLUSIONES

Con esta intervención psicopedagógica se propone formar alumnos críticos y creativos capaces de saber escuchar, con habilidades del pensamiento, si no en su totalidad, con intenciones de desarrollarse, buscando que sea una base para el siguiente nivel, donde tendrán oportunidad, con mayor maduración, de desarrollar todas sus potencialidades. Alumnos que se interesen por lo que ocurre a su alrededor y por darle solución a las problemáticas mediante el análisis y vinculación con lo desconocido para creación de nuevas oportunidades, ambos enfoque /programa son una excelente oportunidad al alcance de los docente para fomentar el pensamiento eficaz en los alumnos.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Barahona, Ana. (2019) Origen y evolución del ser humano. Recuperado de <http://www.comoves.unam.mx/assets/revista/32/origen-y-evolucion-del-ser-humano.pdf>
- Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. Los cuatro pilares de la educación. México; UNESCO.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2006). Metodología de la investigación (Cuarta ed.). México D. F.: McGRAW-HILL INTERAMERICMA.
- Lipman, M. (1989) Programa de filosofía para niños, Proyecto didáctico. Madrid, Quirón: Ediciones de la Torre.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Reforma educativa, marco normativo. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes claves para la educación integral. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. México: SEP.
- Swartz, R.J., Costa, A., Beyer, B.K., Reagan, R., y Kallick, B. (2008). El aprendizaje basado en el pensamiento Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Madrid: Ediciones SM.
- Zorrilla F., M. y Pérez M., G. Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 4e. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140409.pdf>

APORTES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Monserrath Martínez Leyva, Nadia Cassandra Guerrero Barrios y Ana Luisa Zapata Algarín

Escuela de Humanidades C-IV

RESUMEN

La gestión pedagógica, es el quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivos, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos, Batista (2001). La intención de este estudio en proceso de conclusión está orientada a la atención del proceso de orientación vocacional en el nivel medio superior, en el que se ubican deficiencias significativas. A partir de una gestión pedagógica se pretende mejorar la perspectiva didáctica del orientador utilizando como recurso un plan de intervención pedagógica que incorpore estrategias innovadoras para el desarrollo personal de los estudiantes y que a su vez los incentive a un proceso continuo de acompañamiento en el logro de un autoconocimiento, desarrollo de habilidades socioemocionales y metacognitivas para la formación y crecimiento de su ser integral.

Para ello se realiza un estudio socio crítico, con una metodología de investigación acción participativa apoyada por técnicas de observación, entrevista e instrumentada por listas de cotejo, diarios de campo y guiones de entrevista semi-estructurada, para el desarrollo de una gestión pedagógica enfocada al área de orientación vocacional de los grupos de tercer semestre en la Escuela Preparatoria Alberto C. Culebro de la ciudad de Huixtla, Chiapas.

PALABRAS CLAVES

Gestión pedagógica, orientación vocacional, desarrollo personal, metacognición.

INTRODUCCION

En este estudio denominado *Aportes de la gestión pedagógica para el mejoramiento de la orientación vocacional dirigida a los estudiantes del nivel medio superior*, intentamos complementar y hacer eficiente el proceso de orientación vocacional con ayuda de la gestión pedagógica, con la finalidad de apoyar y fortalecer el proceso de orientación a partir de estrategias y recursos diversos que permita mejores resultados y se logre en los estudiantes promover el autoconocimiento, una meta cognición y habilidades socioemocionales. Ahora bien, entre los jóvenes que cursan el tercer semestre de bachillerato existe incertidumbre por elegir el área formativa acorde a sus potencialidades, lo que implica la elección a futuro de carrea profesional, esto genera ansiedad y frustración en varios de ellos, hasta llegar al punto de pensar en el miedo de perder tiempo al elegir equivocadamente una carrera universitaria; por esta razón, la buena orientación vocacional que el estudiante reciba en el nivel medio

superior, coadyuva a su situación cognitiva y socio afectiva, y le brinda certeza en la toma de decisión de lo que será su porvenir profesional.

Decidir una carrera es un tema que suele atormentar a la mayoría de los estudiantes por el hecho de no ser asertivos en la elección que realicen y/o seleccionar un campo de conocimiento que no cumpla con sus expectativas, intereses y motivaciones, lo que genera una gran presión; es por ello que la guía de los profesionales de la Orientación Vocacional contribuye a eliminar muchas dudas y a tutelar en un camino largo y difícil.

Por tal motivo, ha sido de gran interés, reflexionar sobre las prácticas educativas en el área de orientación vocacional para identificar las necesidades que se presentan y decidir un nuevo escenario de trabajo que busque mejorar este proceso y que al mismo tiempo genere un cambio considerable en las capacidades de los estudiantes, a partir del desarrollo de la metacognición, habilidades emocionales y sociales que darán pauta en la determinación del campo de conocimiento que establecerán las bases para un futuro profesional.

El desarrollo de la gestión, en las últimas décadas, ha dado un impulso notable en las instituciones educativas, los cuales en años pasados solo se pensaba que la palabra “gestión” encajaba en el área de administración por el hecho de que sus acciones encaminaban hacia una planificación, organización y control de una institución, la diferencia notable es que va dirigida hacia los recursos que se obtienen mientras que la gestión son acciones que se llevan a cabo para conseguir o resolver una situación a partir de encontrar esa punto de diferencia, Con base a la profesionalización del programa el orientador vocacional debe conocer las nuevas tendencias en tests y/o herramientas que le ayudarán a la identificación de lo que verdaderamente desea el joven estudiante; las características más relevantes con respecto a sus actitudes, aptitudes, inteligencia, personalidad, capacidades, habilidades, intereses, conocimientos adquiridos, etc. Estos test están implícitos en las actividades de sus módulos.

En el desarrollo de esta investigación surgieron algunas interrogantes; mismas que incitaron a seguir con la investigación para dar respuestas claras y oportunas: ¿Qué estrategias pedagógicas innovadoras pueden contribuir en la eficiencia del proceso de orientación vocacional y en la formación integral de los estudiantes de la escuela preparatoria?, ¿Cómo mejorar las competencias comunicativas en el proceso de orientación vocacional que se aplica en la escuela preparatoria?, ¿Cómo generar una orientación vocacional que promueva estrategias metacognitivas en los estudiantes para optimizar su autoconocimiento y el desarrollo de habilidades?, ¿Cómo incentivar la participación de los padres de familia en el proceso de orientación vocacional de los jóvenes estudiantes de la institución?, ¿Qué actividades pueden coadyuvar a los estudiantes en el reconocimiento de las áreas de formación y el campo profesional que las integran?.

Es de importancia señalar que este trabajo de investigación, se estructura en tres capítulos, el primero de ellos trata acerca de los antecedentes de la gestión educativa, destacando su origen y su evolución hasta el cómo se le conoce en la actualidad. Así mismo dando a conocer el margen legislativo que respalda la investigación y a su vez dando a conocer la contextualización del estudio, mostrando un amplio panorama acerca de la organización del trabajo educativo en el nivel medio superior. En el segundo capítulo se presenta un marco teórico conceptual con énfasis en la teoría del curriculum crítico y la didáctica crítica. El tercer capítulo se aprecia la metodología

aplicada en el estudio, es decir, el procedimiento de la investigación, sus fases e instrumentación. Cabe señalar que el cuarto capítulo y las conclusiones del estudio se encuentran en construcción.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar un plan de intervención de gestión pedagógica en el proceso de orientación vocacional para el mejoramiento de la formación integral de los estudiantes del tercer semestre de la Escuela Preparatoria Alberto C. Culebro en Huixtla, Chiapas.

METODOLOGIA

a) Paradigma

El paradigma que se ha elegido para esta investigación es el socio crítico. Se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autor reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social, mediante una intervención educativa.

Es por ello que ha sido elegido este paradigma, gracias a que permite la crítica aunado con la teoría, dando pauta a conocer y ser parte de la realidad que vive el objeto de estudio, en este caso los estudiantes de la escuela preparatoria Alberto C. Culebro, realizando análisis profundos acerca de la orientación educativa en dicha escuela, para poder intervenir pedagógicamente y brindar así respuestas que lleguen a ser una transformación en la realidad de los estudiantes y así mismo en los docentes encargados de impartir la asignatura del área de orientación vocacional, mostrando lo vital que es ésta a largo plazo en la vida de los jóvenes.

b) Enfoque cualitativo

Este permite un acercamiento interpretativo y naturalista al objeto de estudio, lo que da la pauta de estudio en su ambiente natural, es decir, desde el escenario de práctica educativa para darle sentido al fenómeno con base a los significados e interpretaciones de la orientación vocacional, es por ello que se ha optado por este enfoque y así nos permita tener un amplio panorama de lo que vive el OE.

c) Método de investigación

La investigación participativa arranca de una motivación colectiva hacia el cambio, originada por el deseo de conocer más profundamente una realidad social y busca los medios apropiados para transformarla. Constituye pues un proceso sistemático que busca el conocimiento colectivo tenga utilidad social de inmediata.

Esta investigación tiene un deber ser en la institución en donde será aplicada ya que tiene la finalidad de transformar la realidad de los jóvenes en el momento de la elección de su carrera, este cambio se verá utilizando un elemento primordial para el cambio a través de un plan de intervención pedagógica de esta área de orientación vocacional.

d) Procedimiento

La primera fase ha sido diagnosticar las necesidades que tienen los estudiantes en el momento de ser orientados vocacionalmente, la identificación de las deficiencias en la organización, sistematización y aplicación de estrategias por parte del orientador, para luego, caminar a la segunda y tercera fase del estudio, que consiste en el diseño un plan de intervención pedagógico que implique la aplicación de estrategias innovadoras para la transformación de la orientación vocacional en la preparatoria Alberto C. Culebro con los estudiantes y docentes encargados de la asignatura "orientación vocacional" y como cuarta y última fase, se pretende evaluar el impacto en los estudiantes para presentar los resultados.

e) Unidad de análisis

La población que integra la institución educativa está representada por 1,440 alumnos, que tienen un rango de edad entre los 15 y 17 años. El universo de estudio contemplado para esta investigación está integrado por 156 estudiantes del segundo semestre de los grupos del A, B, C y F.

RESULTADOS

La problemática que aborda la presente investigación, está orientada en los aspectos que dificultan la gestión pedagógica en la orientación vocacional que reciben los estudiantes del tercer semestre de la Escuela Preparatoria Alberto C. Culebro en la ciudad de Huixtla Chiapas. Por ende, el estudio precisa las siguientes variables:

a) estrategias pedagógicas innovadoras

La primera variable fue tomada en cuenta ya que pudimos ver cómo el docente aplica actividades poco pertinentes para motivar capacidades y habilidades en los estudiantes coadyuvantes al proceso de orientación vocacional. La situación didáctica de los docentes se encuentra supeditada al plan de estudios desde 1998, lo que hace evidente la necesidad de actualizar el enfoque didáctico que responda a los intereses y necesidades de las nuevas generaciones, considerando adaptaciones de acuerdo a las particularidades que presenten los estudiantes para obtener mejores resultados.

b) comunicación interpersonal

En la segunda variable fue detectada al hacer encuestas y entrevistas para conocer si los estudiantes son realmente atendidos y apoyados por el docente encargado de la asignatura de orientación vocacional y por los resultados se pudo observar que existe una discrepancia entre los intereses de los estudiantes con respecto a las actividades realiza por el orientador, reduciéndose éstas únicamente a la aplicación de test, cuya intención es la medición de aptitudes.

6. ¿Cuál es tu concepción sobre ella?

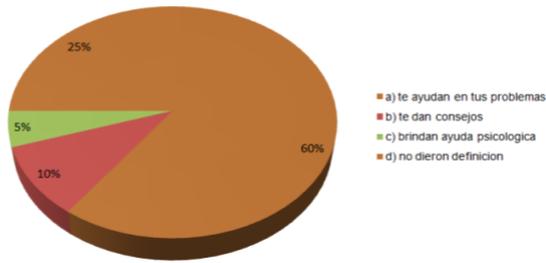


Fig.1 Función del área de orientación

5. ¿Conoces la función del área?

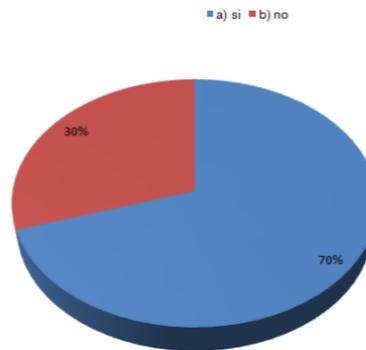


Fig.2 Función del área de orientación vocacional

7. ¿Alguna vez has ido ahí?

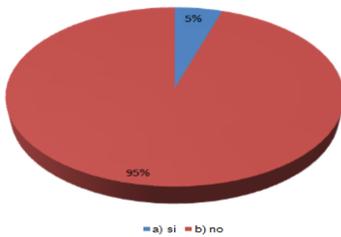
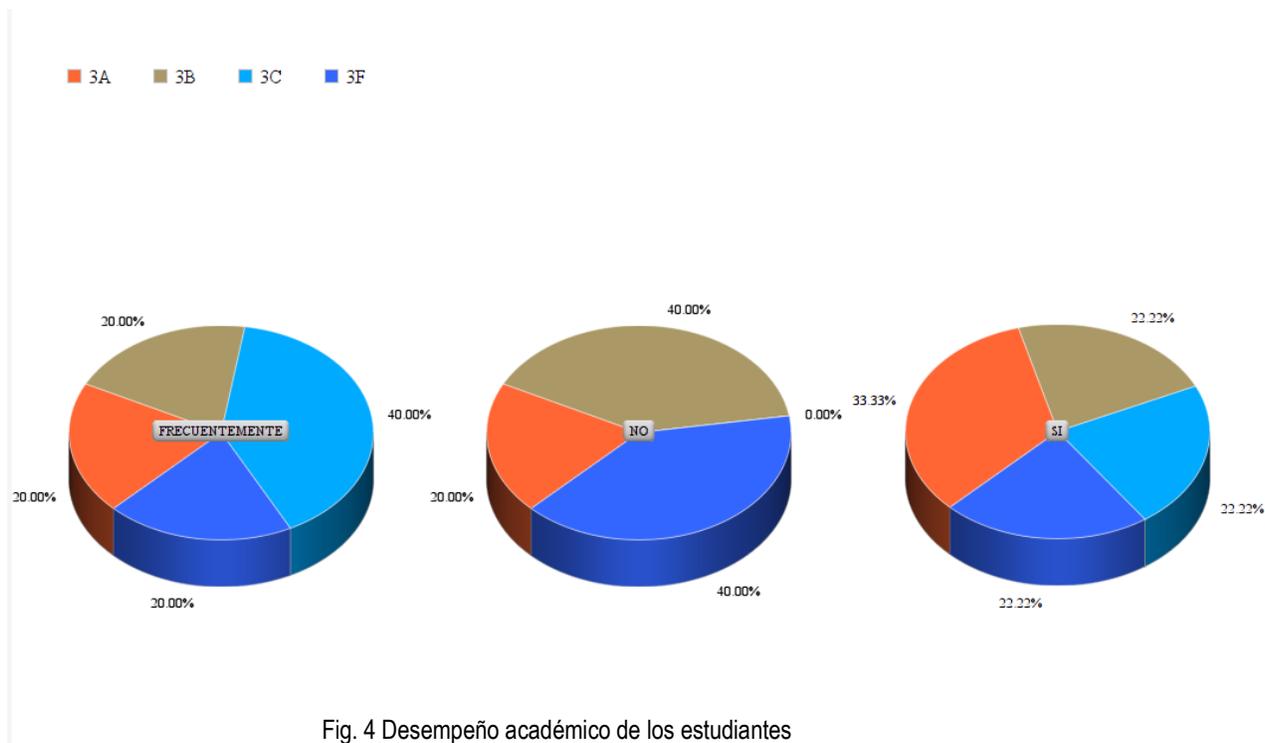


Fig.3 Asistencia al área de orientación

c) gestión de la metacognición y el autoconocimiento

La tercera variable está encaminada a las estrategias aplicadas por el orientador al impartir la clase de orientación vocacional, siendo éstas poco actualizadas y no se acoplan a las necesidades que cada estudiante requiere, además existe un tiempo limitado para la atención de los estudiantes, situación que no ha permitido generar en ellos un autoconocimiento, un desarrollo en capacidades metacognitivas, habilidades sociales y emocionales importantes para su formación integral.

Se aplica la lista de cotejo que nos permite identificar el desempeño de los estudiantes en el transcurso de su clase con la finalidad de saber que tanto impacta la estrategia que el docente implementa:



d) participación de padres de padres de familia

La cuarta variable de estudio nos indica una participación de los padres casi nula en los procesos de enseñanza-aprendizaje, observando que durante el trabajo en el área del gabinete no existe integración y participación de padres de familia que los involucre en problemas de sus hijos.

e) reconocimiento de los campos profesionales

La última variable de estudio nos permitió detectar una comprensión limitada por parte de los estudiantes con respecto a las áreas formativas, desconociendo sus propósitos y contribución en el desarrollo de habilidades y aptitudes, así como la contribución que tienen en la elección de una carrera profesional.

Propuesta de intervención pedagógica de orientación vocacional

Este plan ayudará a ampliar la perspectiva de una buena gestión pedagógica en el área de orientación vocacional mediante el uso de las TAC'S, como complemento didáctico que promueva procesos cognitivos, emocionales y sociales en los estudiantes del nivel medio superior.

Justificación: el presente Plan de Intervención Pedagógica de Orientación Vocacional, surge como alternativa para mejorar las prácticas educativas implementadas en este campo de formación dentro del nivel medio superior. A partir de la identificación de necesidades como la deficiente comunicación del orientador vocacional con los estudiantes, estrategias poco innovadoras, dificultad en la distribución del tiempo y atención

personalizada, manejo convencional de contenidos y limitada profundidad en aspectos para promover nuevos escenarios en las actitudes y aptitudes de los estudiantes, la propuesta de intervención pedagógica ofrece una nueva mirada en el abordaje de la orientación vocacional en la escuela, considerando mejores oportunidades de formación en la disciplina, que permitan potencializar capacidades y habilidades en lo jóvenes con el propósito de acercarlos a un reconocimiento personal y social.

Las actividades propuestas fomentan una conciencia en la importancia de la orientación vocación en el nivel medio superior, a través de la reflexión que el docente genere con respecto a su práctica cotidiana como orientador vocacional, tomado en cuenta aspectos de suma importancia para la construcción de una conciencia clara en los jóvenes estudiantes de la institución sobre su capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes, además de ser un complemento para ampliar más el panorama de estrategias para poder abarcar más elementos que influyen en este proceso.

Objetivo general: el plan de intervención pedagógica de orientación vocacional, tiene como objetivo central reconocer estrategias innovadoras por parte del docente mediante el uso de las Tac's, para fomentar procesos metacognitivos, emocionales y sociales que permitan la elección adecuada a las áreas de formación en los estudiantes del tercer semestre de la Escuela Preparatoria Alberto C. Culebro de Huixtla Chiapas.

Objetivos específicos:

- Desarrollar la expresión y comprensión oral para la creación de líneas de comunicación por medio de estrategias vivenciales y cooperativas en el aula.
- Fomentar los procesos metacognitivos, emocionales y sociales en los estudiantes por medio de un blog con la finalidad de generar en ellos competencias suficientes para la toma de decisiones del área formativa.
- Proponer al alumno un proyecto educativo ocupacional para el fortalecimiento vocacional que ayude a identificar su área formativa y a su vez el campo profesional.
- Evaluar los conocimientos de cada didáctica implementadas en el plan de acción de orientación vocacional para conocer la relevancia de cada campo profesional y área formativa conceptualizada en cada joven.

Estrategias:

Comunicación interpersonal dentro y fuera del aula de clases para crear en lo estudiantes una comunicación asertiva mediante la técnica del juego de convivencia.

Gestión de la metacognición y el autoconocimiento que permitirá a los estudiantes reconocer sus capacidades, y potencialidades, así como habilidades socioemocionales, mediante diferentes tipos de herramientas que le pueden ayudar para el desarrollo de nuevas competencias.

Reconocimiento de los campos profesionales que asocie los factores de influencia en el logro de metas personales a partir de la construcción de un proyecto educativo-ocupacional para complementar la definición de su proyecto de vida.

CONCLUSIONES

El propósito general de la gestión pedagógica en los centros educativos es una clave fundamental del proceso de transformación en la educación. Unos de las principales transformaciones es la interacción con los alumnos, puestos que estos se enfrentaran con los cambios que existe en la sociedad. Es aquí donde se construirán las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo del docente. Para esto deben producirse las necesarias transformaciones sistemáticas de la gestión política y pedagógica. Es necesario mencionar la función pedagógica de los docentes, donde estas funciones consisten en planificar, organizar, conducir y controlar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes de las instituciones escolares. Por lo tanto, la mejora de las prácticas de orientación vocacional en el centro educativo está planteada a partir de:

1. La transformación de las estrategias que puede implementar el docente en el aula.
2. La reflexión e implementación de políticas institucionales que permitan mayor importancia en la orientación vocacional implementando correctamente los modelos o proyectos que mejorar la calidad del aprendizaje del educando.
3. La función generadora del docente, para promover ambientes de aprendizajes que permitan a los estudiantes estrategias pedagógicas de innovación que conlleven a la autogestión de una formación integral.

REFERENCIAS

- Aranda, V. N. (s.f.). *teoria de la gestion pedagogica*. Recuperado el 18 de 09 de 2019
- Barriga, A. D. (1997). *Didactica y curriculum*. Mexico: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Cavazos, I. A. (2017). *Modelo de Orientacion Voacional-Ocupacional*. ciudad de Mexico: secretaria de educacion.
- Esteban, M. P. Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones . En *Capitulp 7, tradiciones de la investigación-cualitativa*.
- Gascón, A. d. (2003). *Autoconocimiento y Formación: más allá de la educacion en valores*. Universidad Autónoma de Madrid.
- publica, s. d. (2019). *Construye T*. Recuperado el 13 de septiembre de 2019, de <https://www.construyet.org.mx/ConstruyeT>
- Reyna, J. A. (2010). *modelo de gestión educativa estrategia*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SCHMELKES, S. (2010). *Hacia una calidad dd nuestras escuelas*. Mexico: secretaria de educacion publica.

COMPETENCIAS, UN ENFOQUE PEDAGÓGICO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. CASO CONALEP 171

María del Rosario Flores Morgan*, Marisol Suárez Mazariegos** y
Yolanda Muñoz Macías**

*Facultad de Ciencias Sociales Campus II; **CONALEP 171

RESUMEN

La temática curricular por competencias constituye una de las problemáticas de mayor incidencia en la práctica educativa. Dominar este tema y mostrarlo se ha convertido en una de las ocupaciones más importantes para la docencia. La práctica educativa es un eje recurrente de las investigaciones actuales. En la concepción del currículo centrando en el proceso enseñanza-aprendizaje para el estudiante, el aula es el aparador donde habrán de observarse los cambios que demanda la actual reforma educativa, cuyo enfoque está basado en el desarrollo de competencias.

Este estudio tiene carácter científico sobre las características del diseño curricular denominadas diseño por competencias; parte con la representación de que el término por competencias y clasificaciones que se derivan es un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas en la “innovación”, y revisión curricular. Su importancia es determinar los elementos que definen a las competencias en educación, desde un sentido pedagógico. Se plantea que una ventaja de la aproximación de competencias es superar el enciclopedismo, pero se reconoce que esta, es una meta muy antigua de los sistemas educativos, que no pueden destituirse de forma inmediata.

Palabras clave: Competencias, Reformas, Currículo, Pedagogía.

INTRODUCCIÓN.

Al analizar la definición de competencia, debe tenerse en cuenta que este término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como: Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia. Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado.

El proceso de diseño se inicia con la definición de los campos de desempeño profesional a través de la consulta con los sectores productivo, social y académico; a partir de ello, se definen las funciones asociadas a la profesión mediante el uso del análisis funcional, y la metodología que permita identificar las competencias específicas para desempeñarse satisfactoriamente en cualquier espacio profesional.

El diseño curricular requiere integrar tres tipos de competencias: básicas o clave, genéricas o transversales y específicas o técnicas, que se deberán adquirir, consolidar o desarrollar como requisito para el aprendizaje de las distintas asignaturas, que el estudiante debe tomara para su formación en el área deseada.

Las competencias transversales o genéricas son aquellas que sustentan el aprendizaje durante toda la vida y la profesión en diversas situaciones y contextos, y se refieren a capacidades para análisis y síntesis; para aprender; para resolver problemas; para aplicar los conocimientos en la práctica; para adaptarse a nuevas situaciones; para cuidar la calidad; para gestionar la información; y para trabajar en forma autónoma y en equipo.

Las competencias básicas o clave se adquieren al participar en ámbitos diversos como la familia, la comunidad, la escuela y permiten desarrollar reglas de acción, modos de relación y comunicación; y están asociadas a conocimientos fundamentales; entre ellas podemos considerar las habilidades para la lectura y la escritura, la comunicación oral y escrita, el razonamiento matemático, la capacidad para comprender, seleccionar información y el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación.

Las competencias técnicas o específicas son aquellas que se encuentran asociadas al desarrollo de habilidades de tipo técnico, específicas para el ejercicio de la profesión, las cuales son definidas de acuerdo con los programas educativos a ofrecer.

El propósito de llevar a cabo este estudio es que el tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y, en estricto sentido, de los discursos educativos actuales; sin embargo, en la perspectiva, de que sus planteamientos no sólo queden en el plano del discurso sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales, como continuar los cursos de formación y actualización docente, e integración de los Directivos, Administrativos, Padres de Familia, Docentes, Alumnos y personal de apoyo para el buen funcionamiento de toda Entidad Educativa.

Es fundamental la discusión del término “competencia” y revisar más de cerca sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al campo laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema.

Por su parte, en el campo de la psicología se le asignan significados: desde un punto de vista biológico, que es la rivalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde un punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y en el ámbito psicológico, propiamente dicho, “pugna de contenidos de la psique de un individuo” (Fernández, 1998). La reconstrucción del concepto competencias adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que ha transitado.

No hay que perder de vista que el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo, un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor.

El análisis de tareas ya había permitido desagregar una habilidad integrada (en ocasiones se le denomina compleja), en una serie de acciones más simples que permiten el dominio de la ejecución. La novedad con el

enfoque de las competencias radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar “el entrenamiento” o “la enseñanza”.

En la lógica de la innovación, una novedad actual es el empleo del enfoque de competencias cuya ocupación se empieza a generalizar en el campo de la educación, en particular en los procesos de la reforma de los planes de estudio. Esta perspectiva se ha manifestado básicamente en formas distintas en la educación básica, en la educación técnica y en la superior; y en otros casos, se trata de la enunciación de procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida, tales como: competencia lectora, competencia matemática, entre otras.

Éste es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, junto con la teoría curricular por objetivos; los expertos en el campo del currículo, en su prontitud por aplicar el enfoque de competencias al campo de la formación, (básica, técnica o de profesionistas universitarios), es elaborar el plan de estudios con la orientación, que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad.

En medio de estos aspectos se encuentra el desarrollo del examen internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), examen que valora el grado en que los egresados del primer tramo de la educación media, puedan manifestar “habilidades y destrezas para la vida”, esto es, emplear los conocimientos no para mostrar el grado en que los han retenido o el grado en que pueden aplicarlos a situaciones, ejercicios o problemas escolares, sino la manera en que estos conocimientos se han convertido en una destreza que les permite resolver problemas cotidianos.

Díaz Barriga (2006), explica que desde la perspectiva de las competencias laborales se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje empírico, derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Por lo mismo, se reconoce que no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente.

La propuesta se concreta en el establecimiento de las normas de competencia, mismas que son el referente y el criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico, de este modo, “la norma constituye un patrón que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida”.

En los últimos 30 años se ha producido un radical cambio paradigmático a nivel epistemológico y este ha sido trasladado de manera inmediata a los terrenos de la pedagogía y la didáctica; de un maestro y un estudiante a los que todo se les prescribía y supervisaba, se pasó a defender y reivindicar sus concepciones, intereses, ideas y “esquemas alternativos” realizándose un giro completo que suele presentarse en los periodos de crisis paradigmáticas (Zubiría, 2013).

El eje principal de la Educación por Competencias es el desempeño entendido como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o

manejo, que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante” (Tobón, 2008).

Este criterio obliga a las Instituciones Educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto real.

OBJETIVO GENERAL

Conocer el campo de las competencias, actualizar el desempeño pedagógico, para una enseñanza-aprendizaje, transversal y de calidad, así como revisar las características del enfoque curricular basado en las competencias en el CONALEP 171.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio de investigación se utilizaron herramientas como: encuestas, pláticas, reuniones de academias, trabajos con padres y/o tutores utilizando material didáctico apropiado para la obtención de los resultados y se mantuvo un seguimiento de observación de pares, como retroalimentación en materias afines.

Se utilizó para el análisis, la reflexión de diferentes textos, libros y autores acerca de los diferentes enfoques para el diseño curricular, que permita hacer una vinculación con las diferentes propuestas para planear de acuerdo con las necesidades reales, la delineación curricular basada en competencias.

Para este estudio se utilizó el método cuantitativo o investigación cuantitativa es la que se vale de los números para examinar datos o información, es central ya que aporta la conexión fundamental entre la observación empírica, y la expresión matemática, es decir, mostrar en números y gráficos sobre lo que hemos observado e investigado.

Una de las principales **diferencias entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa**, es que la primera busca explicar las razones de los diferentes aspectos del comportamiento humano, la cuantitativa busca probar mediante datos numéricos que esas suposiciones pueden llegar a ser ciertas.

También se utilizó el método cualitativo, método científico empleado en diferentes disciplinas especialmente en las ciencias sociales, como la antropología o la sociología.

La investigación cualitativa busca adquirir información en profundidad para poder comprender el comportamiento humano y las razones que la gobiernan. La cual se basa en principios teóricos como la fenomenología, la hermenéutica, la interacción social utilizando métodos de recolección de la información que difieren del **método cuantitativo** al no poder ser plasmados en números. La idea es explorar las relaciones sociales y describir la realidad como tal.

Se realizó el estudio en dos semestres con el propósito de conseguir información que contribuya a lograr una exploración más específica sobre la actualización docente para la aplicación de competencias y resultados del aprovechamiento demostrativo en los alumnos en las materias más significativas para confirmar más científicidad acerca del rendimiento escolar en cuanto al aprendizaje.

RESULTADOS

El tiempo fue concluyente para establecer los elementos que intervendrán para el perfeccionamiento de la implementación de las competencias en el desempeño pedagógico, o fracaso escolar, en estos dos semestres se logró analizar las condiciones del CONALEP 171, acerca de la implementación de competencias, tanto para los maestros como para alumnos pues inician en un espacio diferente a lo que es la secundaria, se observó en el segundo semestre cómo los alumnos han cambiado de manera dimensional, y cómo se ve reflejado ya su aprovechamiento académico, conductas, comportamiento y asimilación de contenidos, que han facilitado la comunicación entre los niveles sociales que son: escuela, familia y empresas a las cuales se insertaran a laborar. La deserción que ha habido es por causas ajenas a los enfoques por competencias.

Los resultados según las gráficas se toman de las materias mencionadas (no se excluye ninguna materia, para la presentación de esta investigación únicamente se toman las indicadas); sobre la actualización de los docentes

Gráfico No. 1

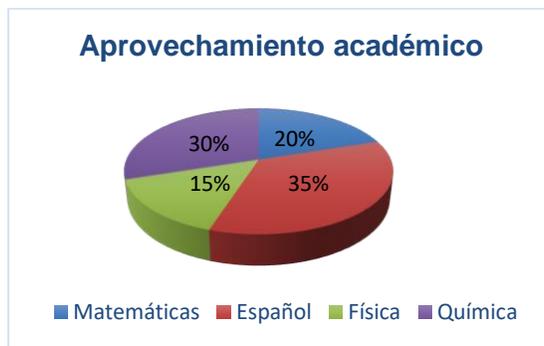
Datos porcentuales sobre los cursos de actualización docente sobre competencias



El gráfico No. 1 muestra que en los periodos vacacionales se toman cursos de actualización sobre competencias, estos porcentajes varían de acuerdo con las necesidades de los docentes, conocimiento y manejo de las competencias.

Gráfico No. 2

Aprovechamiento académico basado en competencias



En el gráfico No.2 se muestran los porcentajes del aprovechamiento académico que de acuerdo con diagnósticos, test y resultados bimestrales se obtienen, bajo variables y parámetros establecidos al inicio del semestre bajo la supervisión de la SEP, y de acuerdo con el tiempo y programación que los programas marcan.

Los resultados obtenidos durante la investigación con respecto a los Maestros indican que aún no es suficiente los cursos de actualización para alcanzar una educación de calidad, pero si competente para poder insertarlos al mundo laboral o continuar estudios universitarios.

Con respecto a los contenidos de los cursos y programas, opinan actualización constante y suficiente pues las sociedades son cambiantes y urge estar a la vanguardia de los avances científicos y tecnológicos, haciendo que las instituciones educativas se vean obsoletas año con año.

Los resultados del estudio de acuerdo con los alumnos se presentaron en porcentajes y estos fueron: un 10% de deserción inevitable por razones ajenas con las normas de competencia, un 15% de deserción por causas económicas y problemas familiares, un 50% llevan un buen aprovechamiento y continúan sus estudios normales fortalecidos en las competencias y un 30% que, aunque no llevan un aprovechamiento excelente se encuentran estables emocionalmente y decididos a culminar su carrera técnica profesional, esperando que estos últimos se sumen al aprovechamiento excelente que es el objetivo de esta Institución educativa .

Otro aspecto evidente que se acentúa es la importancia de tener en cuenta en el proceso de aprendizaje, son las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe de él mismo; más que un aprendizaje; es necesario identificar una estrategia de solución de problemas o aspectos cotidianos; de la educación que es una imagen de la vida misma.

Las nuevas exigencias surgen a partir de la autonomía escolar y el currículum descentralizado, el cual demanda la aplicación de este nuevo enfoque que, si bien parece aún no es considerado como uso prioritario en los modelos educativos de las Instituciones de media superior y Superior, es pertinente su revisión para encontrar una respuesta a los nuevos desarrollos socioculturales.

El currículum es considerado un término poli semántico y dependiendo de la visión que se tiene de la problemática educativa, algunos autores lo han definido desde: los contenidos de la enseñanza, el plan o guía de la actividad escolar, entendida como la experiencia, sistema y finalmente como disciplina. (Pansza, 1986).

Diversos autores hacen énfasis, en que no tiene sentido, ningún contenido escolar si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad. Este elemento lo comparten propuestas muy diversas como las generadas en el movimiento escuela activa, las formulaciones recientes del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas.

Perrenaud (2006), el enfoque por competencias se sitúa en esta perspectiva, y aporta la necesidad de "movilizar la información" en el proceso de la educación, aunque con detalle previene que los programas pueden usar el concepto competencias para no cambiar. Es un traje nuevo con el que se visten las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos. Perrenaud resalta que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Este enfoque permite materializar el aspecto de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas.}

El Modelo Académico de Calidad para la Competitividad (MACC), puede ilustrar sintéticamente en una imagen que representa al Desarrollo Humano sustentable, cuyos componentes interactúan articuladamente en torno a un individuo (alumno) para adquirir competencias para la vida, ciudadanía y empleo, así como aquéllas para continuar estudios superiores (Perea 2007).

La metodología de Educación Basada en Competencias, ha demostrado que el aprendizaje significativo, según Auzubel (1997), implica no sólo una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva y que no basta concebirlo como un procesador activo de la información; se debe prestar especial atención también a situaciones de aprendizaje dentro del aula o ambiente en el que se encuentre él alumno, vistas siempre como un continuo de posibilidades en donde se entretaje la acción docente, los planteamientos de enseñanza y la actividad cognoscitiva y afectiva del aprendiz mediante la internalización y adaptación a nuevos contextos, que además le resultarán funcionales en todo momento de la vida en los ámbitos en que se desenvuelva como agente competitivo.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en México fue la respuesta a los ordenamientos derivados de la Planeación Nacional y Sectorial aplicables a este nivel educativo y tuvo como objetivo fundamental la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en el que se articularan las diferentes instituciones de este nivel educativo, al amparo de un marco curricular común basado en un enfoque de competencias, respetando su diversidad.

Para lograr esto, se promueve el desarrollo que nos permita un desempeño eficaz y autónomo en los ámbitos personal, social, profesional y político a lo largo de la vida en diversos contextos, que sean pertinentes para la vida y en todos los campos del saber y del quehacer profesional.

Es importante que todo plan o proyecto debe darse continuidad a las competencias desarrolladas en el nivel educativo precedente, las cuales se desarrollan en torno a áreas del conocimiento, y en el contexto de la tecnología; también contribuyen, desde su lógica y estructura disciplinar, para la comprensión y explicación del quehacer profesional.

Es trascendental combinar el saber, el saber - hacer y el saber ser, necesarios para un desempeño eficiente y oportuno en el mundo del trabajo, que se posibilitan para enfrentar nuevas situaciones, adaptándose a ellas a través de la movilización y articulación de todos los saberes que se adquieren a lo largo de su formación tanto en su vida competitiva como social.

CONCLUSIONES.

1. Reconocer que el logro del aprendizaje sólo se puede determinar a través de construcciones, en un argumento denominado objetivo del comportamiento y por otro, evidencias de desempeño y escenarios de su demostración.
2. Este tipo de formación requiere de la definición previa de los propósitos, contenidos, secuencia, método, recursos y evaluación que orientarán la labor académica de los catedráticos y estudiantes de un programa o curso académico.
3. Cada docente debe estar dispuesto y comprometido en la configuración y transformación de ambientes virtuales para que el aprendizaje sea significativo; y este basado en lineamientos pedagógicos que garanticen alta calidad en los procesos de formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández, Alonso L. (1998). *El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Ausubel, David P. (1997) *Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo*. Paidós. México D.F. Editorial Trillas.
- Díaz Barriga Ángel (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación comunicativa*. 2da. Editorial. México. McGraw-Hill.
- Pansza, M.(1986)*Enseñanza modular*. México. Perfiles Educativos.
- Perea Curiel, Wilfrido. (2007-2012) *Libro Blanco del Modelo Académico de Calidad para la Competitividad*.
- Perrenoud, Phillipe (2006). *La universidad: Entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. Pedagogía y Saberes*. Santiago: Dolmen.
- Pérez Gómez, Ángel (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación Cantabria. Núm.14.

SEP/ANUIES (2008). Competencias Docentes en el nivel Medio Superior. Módulo 1. Programa de Formación Educación Media Superior.

Tobón, Sergio (2008). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe. Ediciones.

UNESCO (2007). Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia.

Zubiría de S. J. (2013) Cómo Diseñar un Currículo por competencias. Colombia. Magisterio Editorial

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE EN LA
MATERIA DE HISTORIA EN ALUMNOS DE 2º AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA
TÉCNICA NO. 2
"LA CENTENARIA PREVO DE TUXTLA"**

Paola Hernández Alegría*, Bibiana Carolina Gómez Gordillo* y Elsa Velasco Espinosa**

*Estudiante Tesista Facultad de Humanidades, UNACH.

** PTC, Facultad de Humanidades, UNACH

RESUMEN

El artículo presenta la importancia de las estrategias didácticas en la práctica docente en temas de Historia, por el poco interés que presentan los alumnos en la participación de construcción de conocimiento en el proceso de formación de esta área de conocimiento, reconociendo a los sujetos que formaron parte de los sucesos que hoy permiten el México actual, también a sí mismos ciudadanos responsables de responder a los eventos históricos, donde se incluye la educación como derecho. Por ello se plantea la incorporación de estrategias didácticas para generar reflexión de lo aprendido, en el plan de trabajo del docente para facilitar la comprensión del contenido de la materia de Historia, utilizando un lenguaje comprensible, crítico y científico a la vez.

Palabras Clave: Práctica docente, construcción de conocimiento, proceso de formación, estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

Se plantea la importancia de las estrategias didácticas en la formación en una institución educativa, para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta investigación propone, poner en práctica nuevas herramientas didácticas de trabajo, tomando en cuenta las distintas problemáticas que se encuentran dentro del contexto o espacio donde se trabaja, para lograr un impacto en los participantes.

La utilización de materiales didácticos adecuados a las características de los alumnos hace del tema una entretenida y llamativa clase, dando oportunidad al alumnado, a participar ante el trabajo organizado, desarrollando habilidades de conocimiento y actitudes que permiten alcanzar los objetivos planteados en el plan de trabajo del profesor.

Es importante el conocimiento de las diferentes etapas de aprendizaje que los alumnos desarrollan durante el transcurso de su formación escolar, ayudándolos a mejorar su desempeño académico con estrategias didácticas que le hagan, reflexionar, comprender la realidad y perfeccionarse constantemente a sí mismo como persona en construcción intelectual, emocional y social.

El aprendizaje se va construyendo mediante las experiencias a lo largo de la vida, donde influyen una serie de factores internos y externos que lo aceleran o entorpecen. Todo aprendizaje siempre constituye un proceso complejo, finalmente se expresa en una modificación de la conducta.

Objetivo General

Implementar estrategias didácticas para fortalecer el proceso de aprendizaje en la materia de historia en alumnos de segundo año de la *escuela intervenida*, que permita generar competencias *para entender su rol de sujetos históricos, responsables colectivos del devenir, social, económico y psicológico entre otros.*

METODOLOGÍA

El presente artículo se deriva de la tesis de licenciatura en pedagogía: Estrategias didácticas para el fortalecimiento del aprendizaje en la materia de Historia en alumnos de 2º año de la *Escuela Secundaria Técnica No.2 "La Centenaria Prevo de Tuxtla"*

El enfoque del estudio es de corte cualitativo basado en principios teóricos como la fenomenología, hermenéutica interpretativo; con el propósito de explorar y conocer las relaciones y describir la realidad presente en el aula de trabajo. Para desarrollar el proyecto se hizo uso de técnicas e instrumentos de investigación, En la investigación aplicaron dos técnicas: observación y encuesta, propiciando información para el desarrollo del trabajo. Para la primera se utilizaron dos instrumentos (diario de campo y guía de observación).

El primer instrumento diario de campo se utilizó para el registro de las habilidades y conductas que sucedían en el salón de clases a manera de diagnóstico para elegir estrategias y actividades que ayuden al fortalecimiento del aprendizaje de la materia de Historia.

Para dicha investigación se realizaron dos observaciones, la primera cuando las investigadoras cursaban quinto semestre, en 2018, con duración de una semana; la segunda en séptimo semestre en 2019, con duración de una semana, permitiendo conocer las relaciones y formas de trabajo de alumnos y docente.

Los sustentos del trabajo reconocen, a la educación indispensable para el desarrollo del individuo, debe inculcar valores, ética, moral, respeto, tolerancia y conocimientos aquellos que permitan al alumno construir nuevos significados y conocimientos, la educación debe formar al alumno con habilidades que le permitan afrontar con éxito su desarrollo en la sociedad y ser activo dentro de ella, ciudadanos que propongan y lideren su vida y compartan las responsabilidades con la comunidad donde se desempeñan.

En otras palabras la educación debe formar para el cambio, que el alumno entienda que está inmerso en un mundo multicultural y diverso, que merece respeto y comprensión, extendido a cada individuo por su esencia cultural, sus creencias, valores e ideologías. Por esta razón es importante que el alumno se conozca a sí mismo y se vea como un individuo histórico.

México tiene una realidad diversa en educación, con distintos contextos y situaciones. La educación secundaria es ahora fundamental para la formación personal y laboral, haciéndola necesaria por las transformaciones suscitadas por la globalización y tendencias que han surgido en la actualidad. Lima y Reynoso (2014) señalan:

La enseñanza de la Historia en la educación primaria y secundaria en México igual que en otros países, se caracterizó hasta hace apenas unos lustros, como una asignatura escolar cuyo objetivo era la transmisión de datos, la repetición de nombres de los personajes más destacados, la memorización de fechas, lugares y batallas. Actualmente cobra importancia el hecho de que los niños y adolescentes aprendan a pensar históricamente. (Pp. 41- 42)

Toda labor formativa en una institución educativa se apoya en ayudar al estudiante a formarse, completando y perfeccionándose constantemente a sí mismo. Esto ha sido un proceso que ha merecido una profunda reflexión filosófica, antropológica, psicológica y educativa. Tal vez, lo más claro de esta reflexión, es que el ser humano no es un ser acabado, prefabricado y desarrolla un simple código genético durante su vida, si no, su riqueza consiste en construirse a sí mismo intelectualmente de acuerdo a sus experiencias con el ambiente que le rodea, con exigencias constantes, mantenerse flexible a los cambios y de manera dinámica proponer y realizar acciones para obtener un modo de vida que le permita desarrollarse interiormente.

Esta construcción de sí mismo se basa primordialmente en el desarrollo adecuado del proceso de aprendizaje en diferentes circunstancias cotidianas, en un mundo que interactúa con el ser humano y ambos se condicionan mutuamente. Pozo y Monereo (1999, citado en Rondón, Sierra, 2016), menciona que “el desarrollo de este

complejo proceso se pueden distinguir diferentes fases enlazadas íntimamente una con otra, tanto que a veces resulta difícil ubicar sus límites". (p. 3)

Sin embargo, esta práctica docente podría ser abordada de manera distinta dentro del aula, existen docentes que no hacen distinción entre las formas o estrategias de aprendizaje que cada alumno tiene, siendo factor desfavorable para un desarrollo significativo del proceso de aprendizaje, a ello se le agrega la monotonía de algunos docentes que utilizan las mismas estrategias para todas las clases y eso las hace tediosas, ocasionando desinterés y distracción de los alumnos provocando desinterés, bajo rendimiento y reprobación escolar.

RESULTADOS

La observación permitió delimitar categorías de análisis, la primera categoría es la **interacción docente-alumno** en el grupo y cómo se desarrolla en un ambiente de aprendizaje. La interacción que debe haber en un aula de clase debe basarse en la motivación, disciplina, niveles de empatía, participación y organización del alumnado-docente para formar un espacio amplio de habilidades que generen conocimiento y desarrollo del alumno.

Sin embargo en el grupo observado, el docente, manifiesta una actitud indolente en las actividades, la comunicación con los alumnos no es buena para todos, orienta más su atención en los niños con mayores ventajas de aprovechamiento escolar, no se esfuerza para tener la atención de todos los alumnos, no se ve al maestro como autoridad, ni motivador o mediador. Por parte de los alumnos, la participación en clases son pocas y carecen de sustento y reflexión.

La segunda categoría, **actividades del docente dentro del aula de clases** en este caso se veía complicadas, el docente al impartir su clase no lograba despertar interés en los estudiantes provocando clases tediosas para los alumnos e impidiendo un óptimo aprendizaje.

Al abordar un contenido del libro, el docente debe ser quien guíe y oriente al alumno para generar nuevos esquemas mentales para posteriormente crear aprendizajes que favorezcan el desarrollo del alumno, aplicando competencias que permitan al alumno relacionar los conocimientos previos a los adquiridos, en el caso de los alumnos del 2° grado de secundaria en la materia de historia, ocurría lo contrario, las clases de los alumnos se observaban repetitivas y cansadas, al oír al docente hablar del tema abordado, durante las entrevistas que se mantuvieron con los alumnos, mencionaban que siempre al iniciar la clase, parecía que el docente era solo un recitador, no explicaba ni mantenía activo al grupo, por lo general los alumnos preferían platicar de otras cosas que escuchar al maestro hablar.

La tercera categoría son los **finés educativos y contenidos**, es importante tener claridad en el objetivo de la clase o sesión y de qué manera será abordada, considerando el propósito de la construcción de conceptos, habilidades, actitudes o valores que puedan favorecer el planteamiento y aplicación del programa de estudio, en este caso el de Historia.

Durante las observaciones se logra apreciar el comportamiento del docente ante las actividades que realizaba con los alumnos, siempre era la misma actividad, indicaba el tema, su lectura y realizar resúmenes o exposiciones. Como complemento de las acciones del docente en el aula, se presentaban las exposiciones donde se integran los alumnos en equipos por afinidad, con el propósito de hacer un trabajo colaborativo e integrador entre los participantes, para ir construyendo conceptos que ayuden a la resolución de problemas situados en el aula de clase, sin embargo se apreciaba distancia en la realidad del aula, los alumnos al tener asignado un tema, se rifaban los subtemas con sus compañeros y cada exponía lo propio sin considerar similitudes y diferencias con sus compañeros y no promover participación del grupo.

Por otra parte, el dominio del docente de los temas en era bajo, repetía literalmente el contenido de los libros de texto de los estudiantes, actividad repetida también por los estudiantes en sus participaciones, no había

retroalimentación de parte del docente, tampoco reflexión individual o grupal del tema y tampoco por parte de los alumnos-expositores.

El desconocimiento de los temas en ocasiones se volvían horas de clases muertas, se sustituía con la elaboración de material a utilizar para próximas exposiciones, esta situación parece confusa porque no podrían avanzar si no conocían el tema. Así, los conocimientos eran muy escasos y el docente no buscaba otras estrategias para ayudar al desarrollo del aprendizaje de los alumnos.

Durante las observaciones el docente se mostró conforme con los resultados de los alumnos, sin hacer nada al respecto, como buscar estrategias o maneras de movilizar al grupo con actividades que se relacionaran o se pudieran acomodar a los temas a revisar.

La cuarta categoría **enseñanza-aprendizaje**, cómo organiza el docente su trabajo diario, en el grupo intervenido el docente iniciaba su clase explicando la actividad utilizando mapa conceptual, resumen o exposición, dependiendo la actividad así era el número de sesiones que ocupaba, en ocasiones se tomaban más días de los contemplados en su planeación y eso ocasionaba que otros temas los diera por vistos o se trataran superficialmente, por el poco tiempo que tenía la clase (40 minutos).

El docente no buscaba salir de su zona de confort, con sus actividades y estrategias que para los alumnos era costumbre hacer las mismas actividades para cada tema a revisar, dejando la importancia de avanzar con los temas de manera reflexiva. Para los alumnos, se pierde interés por conocer la historia como algo emancipador, no deja ver las transformaciones sociales y por ende las de los ciudadanos, no dimensionan la importancia de los participantes en los movimientos sociales, que les permiten tener varios derechos actualmente, como el derecho a la educación laica, gratuita y obligatoria, a un techo, a ser libres, independientes, a la igualdad de género, elegir nuestra formación profesional, desplazarse por todo el territorio nacional, por mencionar algunos, es decir, sentirse personas con historia y de la historia, volviéndose aburrido y tedioso.

Quinta categoría, **material didáctico, tecnología o medios apoyan al docente en el trabajo del aula**. El abordaje de los temas y sesiones de trabajo se presentan en el grupo por medio de exposiciones, resúmenes y mapas conceptuales.

Las exposiciones se trabajan en equipos no mayores de 8 integrantes, elaboran material didáctico, previamente el docente pide a los alumnos lleven información referente al tema que les corresponde trabajar en una sesión de clase, el problema se presenta cuando el docente pide a los equipos que presenten su información para trabajar, algunos de los equipos no presentan material para trabajar perdiendo el tiempo asignado al equipo.

La elaboración de resúmenes y mapas conceptuales se presentan en cada actividad puesta por el docente, con base en la observación se puede decir que, en los cuatro días de clases en la semana, él aborda la misma dinámica de trabajo para esos días, para los alumnos es algo repetitivo, en consecuencia el aburrimiento y desinterés.

Se puede afirmar, el docente no aborda estrategias nuevas para dinamizar la clase o para lograr la atención de los alumnos, asimismo, omite el uso de herramientas audiovisuales (videos, películas, audios) que puedan ser de apoyo para el desarrollo de la creatividad y pensamiento activo.

Sexta categoría **evaluación**, refiere a cómo retroalimenta el docente el aprendizaje en los alumnos/as, cómo se identifican necesidades de apoyos educativos de los alumnos y cómo reflexionan los estudiantes su aprendizaje.

En este caso el docente no realiza, la función de retroalimentar a los alumnos después de cada tema visto, para aclarar el objetivo del tema, omitiendo puntos necesarios para el desarrollo del alumno, creando un ambiente de conflicto entre conocimiento y formación.

De los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta fue importante la relación entre docente-alumno, alumno-alumno, al realizar una actividad tanto fuera como dentro del aula en una institución educativa. Toda vez

que para lograr un objetivo en un grupo social o grupo de trabajo como es este caso, es importante la comunicación y relación entre participantes, motivándolos a seguir adelante y concientizar la importancia de realizar actividades que pueden ayudar a fortalecer las habilidades para favorecer el desarrollo personal y grupal.

Al realizar una práctica docente, se debe conocer y tomar en cuenta el contexto en el que se desarrolla, esto es de importancia para generar en el aula un ambiente armónico y de confianza para que el alumno se sienta pleno y con ánimo de asistir a clases, sin perder el objetivo de ser guía, facilitador de aprendizaje y conocimiento.

CONCLUSIÓN

Se puede mejorar la práctica docente por medio del uso de estrategias que permitan el desarrollo intelectual y personal del alumno, dejando las prácticas educativas tradicionales que frustran y desinteresan alumno.

Es notoria la transformación a lo largo de estos años en las formas de vivir y de educar, con el paso del tiempo los niños y jóvenes pierden el interés de conocer su identidad, su historia, su cultura y tradiciones que lo vuelven un individuo con conocimientos, ideales y perspectivas de vida que le permiten ser persona activa en sociedad. Por esta razón es importante, desarrollar las nociones de tiempo y espacio para la comprensión de los principales hechos y procesos de la historia de México y del mundo, forjar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y ciudadano del mundo.

En la educación básica se promueve la enseñanza de una historia formativa que analiza el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias y esto permita vislumbrar un futuro mejor. Para ello se considera necesario cambiar una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y encaminarse a un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernández, R., y Fernández, C. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Lima Muñis Laura, H. y Reynosa, R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. Institución pedagógica nacional. México: Clío & Asociados.
- Pozo, J. Monereo, C. (1099) El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana.

FORMACIÓN DE VALORES SOCIALES CON SANEAMIENTO AMBIENTAL, LABORES CULTURALES Y FITOSANITARIAS DE ESTUDIANTES DE AGRONEGOCIOS DEL CAMPUS IV, UNACH Y LA ORGANIZACIÓN DE PRODUCTORES DE CACAO “RAYEN, S.P.R.” DEL EJIDO RAYMUNDO ENRIQUEZ, TAPACHULA, CHIAPAS.

Raúl Portilla Florey, Gisela María Teresa Bravo Montes y Ramiro B. Santibáñez Jacob

Facultad de Ciencias de la Administración, Campus IV de la Universidad Autónoma de Chiapas.

RESUMEN

El objetivo del trabajo, es fortalecer la vinculación del Proyecto Unidad de Vinculación Docente en la formación de valores sociales de estudiantes de agronegocios del Campus IV, UNACH y la Organización de Productores de Cacao “RAYEN, S.P.R. de R.L. cacao sostenible ” del ejido Raymundo Enríquez del municipio de Tapachula, Chiapas.

Para la obtención de datos se utilizó el método de investigación cualitativa, básica, exploratoria y observación participativa con visitas de campo y entrevistas a productores y al líder de la organización de productores sobre antecedentes de la organización, técnicas del cultivo, manejo de poscosecha, nichos de mercado y relación beneficio-costos.

Palabras clave: beneficios económicos, , líder social, organización de productores.

INTRODUCCIÓN

Los principales países productores de cacao del mundo son Costa de Marfil 38%, Ghana 19%, Indonesia 13%, Nigeria 5%, Brasil 5%, Camerún 5%, Ecuador 4% y Malasia 1%. Estos países representan el 90% de la producción mundial.

Los principales estados productores de cacao en México en los últimos años, son el estado de Tabasco con 72%, el estado de Chiapas con 27% y los estados de Guerrero y Oaxaca con 1% de la producción nacional. Los municipios productores de cacao de la región del Soconusco del estado de Chiapas, son: Acacoyagua, Acapetahua, Cacahoatán, Huehuetán, Huixtla, Mapastepec, Mazatán, Suchiate, Tapachula, Tuxtla Chico, Tuzantán y Villa Comaltitlán.

El sector cacaotero de la Región del Soconusco ha registrado en los últimos diez años como problemática social por falta de recursos económicos de atender el cultivo, de labores culturales y fitosanitarias, presencia de

enfermedades y mejores canales de comercialización, con rendimientos de producción 250 kilogramos de cacao por hectárea y afectando los ingresos de los productores.

Tabla 1. Datos de producción de cacao y como base 250 kilogramos por hectárea en plantación establecida de la región del Soconusco, Chiapas.

Municipio	Productores	Hectáreas	Toneladas
Acacoyagua	46	121	30.25
Acapetahua	237	525	131.25
Cacahoatán	80	180	45.00
Huehuetán	533	1,392	348.00
Huixtla	280	434	108.50
Mapastepec	106	310	77.50
Mazatán	173	326	81.50
Suchiate	68	234	58.50
Tapachula	575	2,132	533.00
Tuxtla Chico	105	2,250	562.50
Tuzantán	704	3,530	882.50
Villa Comaltitlán	530	875	218.75
Total	3,437	12,309	3,077.25
Fuente: Datos proporcionados por el encargado de la Secretaría del Campo (23 de marzo, 2017)			

Existen algunas organizaciones de productores de cacao del municipio de Tapachula, Chiapas que tienen como propósito principal de mejorar las condiciones del manejo del cultivo en fertilización orgánica, prácticas de labores culturales, labores fitosanitarias y prevención de enfermedades para aumentar los índices de producción y buscar mejores canales de comercialización y mejorar el bienestar económico y social del productor. Como es el caso y se presenta como trabajo concluido: Expectativas del cultivo de cacao de la organización de productores “Rayen, S.P.R. de R.L.” del ejido Raymundo Enríquez, Municipio de Tapachula, Chiapas (Pacheco E. y., 2010).

REVISIÓN DE LITERATURA

Se ilustra algunas publicaciones de varias citas relacionados con el tema de investigación.

Revisión del tema investigado y aproximación teórica del tema investigado	Laguna teórica del tema abordado
Mendoza López y Gallardo Méndez. Solís Bonilla y Zamarripa Colmenero. 2009. Manual de producción de cacao. Enfermedades del cacao. INIFAP.	Investigación de principales enfermedades que causan daño la producción de cacao en plantaciones establecidas de la región del Soconusco del estado de Chiapas. Págs. 47-60. No aborda temas de investigación social, económica y comercialización de cacao.
Álvarez Luis y Jurgenson Gayou. 2012. Cómo hacer investigación cualitativa. México: Paidós.	Describe los métodos cualitativos para la obtención de la información. Págs. 103-158. Proporciona los fundamentos metodológicos para realizar investigación social y económica de la organización de productores RAYEN.
Hernández Sampieri, Fernández y Baptista Lucio. 2010. Metodología de investigación. México: Mc Graw Hill.	Proporciona herramientas metodológicas de tipos de investigación cualitativa, alcance exploratoria y descriptiva. Págs. 363-368. Sirven de guía metodológica para realizar investigación social y económica de la organización de productores RAYEN.
Hernández Hernández y varios. 2005. Formulación y evaluación de proyectos de inversión. México: Thomson.	Proporciona los fundamentos teóricos sobre elementos del estudio de mercado. Págs. 17-25. Sirven de guía metodológica para realizar el estudio de mercado y comercialización de cacao.
Pacheco Espegel y Cruz Estrada. 2005. Metodología crítica de la investigación.	Proporciona herramientas metodológicas de investigación básica con enfoque de

México: CECSA.	acercamiento a la realidad social del objeto de estudio. Pág. 81.
Baca Urbina. 2010. Evaluación de proyectos. Editorial Mc Graw Hill.	Proporciona los fundamentos teóricos sobre estudio económico en proyectos de inversión. Son guía para determinar costos de producción del cultivo de cacao de la organización de productores. Págs. 137-144.
Sandoval Esquivel Alfredo. 2009. Manual de producción de cacao. México: INIFAP.	Proporciona los fundamentos teóricos sobre manejo agronómico del establecimiento y cultivo del cacao para aumentar la productividad. Págs. 20-28.
Aguirre Medina Juan Francisco y Mendoza López Alexander. 2009. Manual de producción de cacao. México: INIFAP.	Proporciona los fundamentos teóricos sobre biofertilizantes aplicados a plantaciones de cacao para aumentar la productividad. Págs. 38-46

METODOLOGÍA

HIPÓTESIS :Las labores de saneamiento ambiental, culturales y fitosanitarias son importantes para aumentar los rendimientos de producción y cosechar frutos sanos, de la organización de productores “Rayen, S.P.R. de R.L.” del ejido Raymundo Enríquez, Municipio de Tapachula.

DISEÑO DEL INSTRUMENTO COMO PRUEBA DE VALIDEZ

Entrevista aplicada a productores de cacao de la organización de productores “RAYEN” del ejido Raymundo Enríquez del municipio Tapachula, Chiapas.

OBJETIVO: Realizar labores de saneamiento ambiental y fitosanitarias en plantaciones de cacao de la organización de productores “RAYEN” del ejido Raymundo Enríquez del municipio Tapachula, Chiapas.

PREGUNTAS

1. ¿Cómo se asesoró para la siembra de cacao y cuál es la superficie en su parcela?
2. ¿Dónde obtuvo la semilla para hacer el almácigo de cacao y edad de la plantación?
3. ¿Cuánto producía su plantación de cacao antes de realizar saneamiento ambiental y labores fitosanitarias?
4. ¿Dónde aprendió realizar labores culturales y cuándo las aplica en su plantación?
5. ¿Cuáles son los beneficios de aplicar labores fitosanitarias en su plantación de cacao?
6. ¿Cuál es el beneficio en su plantación de cacao realizar labores de saneamiento ambiental, fitosanitarias y culturales?
7. ¿Quién le asesoró para fermentar el cacao y vender su producto a buen precio?

Gracias por proporcionarme los datos

Fórmula para determinar el tamaño de muestra aleatoria de productores de cacao de la organización "RAYEN" del ejido Raymundo Enríquez, municipio de Tapachula, Chiapas (Fisher, Laura y Varios, 2010, P.p.. 58-59).

$$n = \frac{Z_2^2 N p q}{e_2^2 (N - 1) + Z_2^2 p q}$$

DONDE

$Z_2 = 1.96$ Nivel de confianza.

$N = 29$ Tamaño de la población o universo.

$p = 0.50$ Probabilidad de ocurrencia.

$q = 0.50$ Probabilidad de no ocurrencia.

$e_2 = 0.30$ Error de estimación (Precisión de resultados).

$(N - 1) = 24$ Tamaño de la población - 1

$n = ?$ Tamaño de la muestra.

$n = 8$

DISEÑO DE ESTUDIO

Los días 30 y 31 de agosto de 2019, se aplicaron entrevistas como prueba de validez en investigación cualitativa, básica, exploratoria y observación participativa; por muestreo aleatorio, con tamaño de muestra $n = 8$ y población $N = 29$ productores socios de la organización de productores RAYEN y como objetivo es determinar los rendimientos de producción, fertilización orgánica del cultivo, prevención enfermedades de frutos, precios del producto y relación beneficio-costos social, de la organización de productores RAYEN del ejido Raymundo Enríquez, municipio de Tapachula, Chiapas (Álvarez, J. y Gayou, J., 2012, P.p. 103-158).

RESULTADOS

Resultados generados de objetivos planteados por la aplicación de la metodología a productores de cacao de la organización "RAYEN" del ejido Raymundo Enríquez, del municipio Tapachula, Chiapas.

Variables independientes			Variables dependientes
Saneamiento ambiental	Labores culturales	Labores fitosanitarias	Rendimientos de producción de la organización de productores
Los alumnos del 6° Semestre de Agronegocios realizaron labores de saneamiento ambiental en plantaciones de cacao.	En los meses de enero, febrero y marzo, los productores realizan podas de formación, mantenimiento y regulación de sobra en plantaciones de cacao.	En periodo de lluvias, los productores eliminan frutos tiernos enfermos de Phytophthora Palmivora y Moniliasis para obtener frutos sanos y aumentar rendimientos de producción de cacao (Mendoza, Diaz y Gallardo, Mendez, 2009, P.p. 47-60).	Los productores de la organización "RAYEN" obtienen frutos sanos donde han elevado rendimientos de producción de 250 a 500 kilos anual, fermentan al grano de cacao y venden a nichos de exportación con precios \$100 kilogramo. (Baca, 2010, P.p. 137-144).

DISCUSIÓN

En los últimos diez años la producción de cacao ha disminuido más del 60% y por la falta de fertilización, saneamiento ambiental, labores culturales y fitosanitarias en plantaciones de cacao.

Pocos productores realizan labores culturales y fitosanitarias para disminuir los efectos del hongo que provoca la enfermedad *Phytophthora Palmivora* y *Moniliasis* (Sandoval Equívez, 2009, P.p. 20-28) y, como consecuencia los rendimientos de producción son en promedio 250 kilogramos de granos de cacao seco en la Región del Soconusco del estado de Chiapas.

Por los resultados obtenidos de los objetivos planteados y esfuerzos propios de los productores, han mejorado elevar los índices de producción implementando procesos tecnológicos en sus plantaciones con labores de saneamiento ambiental, culturales, fitosanitarias y fertilización orgánica (Aguirre, 2009, 38-46) y mejorar la relación beneficio-costo por hectárea de la organización de productores de cacao "RAYEN" del ejido Raymundo Enríquez del municipio de Tapachula, Chiapas, México.

CONCLUSIONES

La organización de productores de cacao sostenible "RAYEN S.P.R. de R.L. R.F.C. OPC160229N63 se integra de 27 socios con más de 100 hectáreas de cacao, se vincula el medio ambiental, procura el bienestar social y el líder social de la organización de productores el Sr. Eder Herrera López.

La presencia de enfermedades del cacao como *Moniliasis* ha provocado bajos rendimientos de producción por hectárea y los productores de cacao de la región del Soconusco que no pertenecen a la organización "RAYEN" obtienen rendimientos de producción de 250 kilogramos por hectárea en promedio.

Los productores de cacao que son socios de la organización "RAYEN" se dedican al cultivo de manera sostenible, obtienen producción de 500 kilogramos promedio por hectárea, cosechan frutos sanos.

Esta investigación aporta generación de conocimiento a los alumnos del 6º. Semestre de Agronegocios de la Facultad de Ciencias de la Administración del campus IV, sobre la situación actual del cultivo y contribuye en educación de valores sociales como la responsabilidad y la participación de cooperación en el desarrollo de labores de saneamiento ambiental, labores culturales y fitosanitarias en plantaciones de cacao de la organización de productores del ejido Raymundo Enríquez del municipio de Tapachula, Chiapas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aguirre, M. y. (2009, 38-46). *Manual de producción de cacao*. México: INIFAP.
- Álvarez, J. y Gayou, J. (2012, P.p. 103-158). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Ecuador.
- Baca, U. (2010, P.p. 137-144). *Evaluación de proyectos*. México: Mc Graw Hill.
- Fisher, Laura y Varios. (2010, P.p.. 58-59). *Investigación de mercados*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2010, P.P. 76-80). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Mendoza, Diaz y Gallardo, Mendez. (2009, P.p. 47-60). *Manual de producción de cacao*. México: INIFAP .
- Pacheco, A. (2010, P.P. 81-82). *Metodología crítica de investigación*. México: Patria.
- Pacheco, E. y. (2010). *Metodología crítica de la investigación*. México: Patria.
- Pacheco, Espeje. y Cruz, Estrada. (2010, P.81). *Metodología crítica de la investigación*. México: Patria.
- Sandoval Equívez, a. (2009, P.p. 20-28). *Manual de producción de cacao*. México: INIFAP.

DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO Y LAS COMUNIDADES DE DIÁLOGO

***Nelsi Estefanía Sánchez López **Cristian Camacho González y
***María Dora Guadalupe Castillejos Hernández**

Maestrante en Psicopedagogía Facultad de Humanidades, UNACH

** Profesor Facultad Humanidades, UNACH

*** PTC Facultad Humanidades, UNACH

RESUMEN

La educación tiene gran compromiso con todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para formarlos no sólo para el trabajo, sino para la ciudadanía responsable desde aprender a darle sentido a su vida a través del aprendizaje estratégico y las comunidades de diálogo los alumnos pueden potenciar habilidades del pensamiento.

El aprendizaje estratégico está centrado en las actividades cognitivas entre docentes y alumnos, permiten el logro de aprendizajes significativos a través de acciones y estrategias que el docente implementa a fin de promover la metacognición y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Las estrategias son acciones planificadas por el docente con el objetivo que los estudiantes logren la construcción del aprendizaje y desarrollen habilidades del pensamiento, que les permite desenvolverse y seguir aprendiendo en su contexto, toda vez que el niño es capaz de internalizar lo que ha aprendido y de pensar internamente, puede lograr la transferencia.

Se reconoce la importancia de implementar el aprendizaje estratégico y las comunidades de diálogo para desarrollar las habilidades de pensamiento en alumnos desde el nivel básico para potenciar el pensamiento crítico y creativo mediante la acción psicopedagógica en el aula, con una propuesta de intervención que incluye la implementación de un material y la puesta en práctica de una metodología que promueve el aprendizaje autorregulado, autónomo, estratégico, la vivencia de valores como la responsabilidad, el respeto, la igualdad, la equidad, la justicia, así como los derechos y obligaciones que el alumno tiene consigo mismo y los otros que forman la sociedad donde vive.

Palabras Clave: habilidades de pensamiento, aprendizaje estratégico, formación ciudadana, pensamiento crítico y creativo, metacognición.

INTRODUCCIÓN

Potenciar las habilidades del pensamiento permite a los alumnos desarrollar un pensamiento crítico y creativo para formarse como ciudadanos responsables, a través del aprendizaje estratégico y las comunidades de diálogo, para que ejerzan su ciudadanía desde la escuela y tengan la iniciativa de seguir aprendiendo.

La educación se ha globalizado y esto es un hecho innegable, ha ido cambiando en cada generación; los niños y jóvenes tienen otras formas de motivarse, de aprender y relacionarse; la escuela para muchos alumnos es considerada un lugar aburrido; algunos se cuestionan ¿por qué existen las escuelas? ¿quiénes las crearon? Ante estas interrogantes podría un docente molestarse e ignorar al niño o podría retomar estas interrogantes y llevarlo a una comunidad de diálogo, como propone el Programa de Filosofía para Niños, espacio donde se busca desencadenar un proceso de discusión, poner en práctica habilidades del pensamiento que les permitirá “aprender a respetar puntos de vista diferentes a los suyos, a ser tolerantes con posturas e ideas que no concuerden con las propias, a poner su ego en perspectiva y a desarrollar la imaginación moral” (Echeverría, 2006 p. 95); esto les ayudará incluso en su propio proceso de aprendizaje y a ejercer la ciudadanía desde la escuela.

Algunos jóvenes tienen dificultad para responder preguntas abiertas porque implica hacer uso de la memoria cognoscitiva, es decir, donde se recupera información que aprendió, como una palabra, el nombre de algo o definición de un término o preguntas convergentes donde es necesario comparar una información o experiencias para relatar hechos, dar explicación sobre algo o comparar un objeto o idea, donde tenga que razonar, analizar y argumentar.

Delors (1996) menciona que “la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva” (p. 91), más que transmitir es formar alumnos autorregulados y autónomos capaces de construir sus conocimientos a través de la participación activa en la comunidad escolar y social.

Los estudiantes tienden a limitarse en sus respuestas por temor a equivocarse, por no tener la razón o diversas barreras que se adjudican; es necesario educar a los alumnos en la incertidumbre, a no tener siempre la razón, a tener dudas, a llegar o no a conclusiones, a respetar las opiniones de los demás; el pensamiento crítico y creativo da pautas a formar a un nuevo tipo de personas, ciudadanos y sujetos.

Las habilidades del pensamiento permiten a los alumnos desarrollar un pensamiento crítico a través de la técnica de la pregunta; los niños y adolescentes tienden a ser filósofos naturales tienen gran capacidad de admiración y preguntarse del porqué de las cosas; Lipman (citado por Echeverría, 2015) retoma a los filósofos griegos principalmente los presocráticos porque fueron los primeros en intentar explicar los acontecimientos que preocupan al ser humano a través de la razón; de esta manera se retoma la pregunta como parte principal del método.

Las comunidades de diálogo retoman la idea de Sócrates, la mayéutica como una metodología que ayuda a dar a luz cosas nuevas; a través de la pregunta y la reflexión. Sócrates utiliza la pregunta a sus interlocutores para “extraer” la verdad que, según él, ya está dentro de ellos, pero no lo saben, de esta manera se puede extraer conocimientos (Echeverría, 2015) construir nuevos y acomodar los ya existentes.

Las habilidades del pensamiento son un conjunto de destrezas que permiten al alumno realizar diversos procesos cognitivos como observar, analizar, reflexionar, inferir, argumentar, dar razones, etc. Todo esto le permitirá desarrollar un pensamiento crítico y creativo que según Meyers (1985, citado por López 2000, p. 18) “es la habilidad para formular generalizaciones, abrigar nuevas posibilidades y suspender juicios” permite al alumno desenvolverse en su entorno social, familiar y académico con una actitud responsable y propositiva, a través de las vivencia de valores como responsabilidad, respeto, justicia, equidad, igualdad, tolerancia y solidaridad; de esta manera se constituye a un sujeto más humano, sensible a las situaciones que acontece en su entorno y con carácter propositivo para tomar decisiones y solucionar diversas problemáticas.

La metacognición es una función cognitiva que ayuda a potenciar las habilidades del pensamiento, al clarificar lo que piensan y cómo piensan permite a los alumnos aplicar diversas estrategias que faciliten su aprendizaje; implica reflexión constante de cómo estoy pensando y qué puedo hacer para facilitar el pensamiento. Esto contribuye a identificar dificultades que se presenten al resolver alguna tarea y buscar soluciones, para Stwartz (2015) es pensar sobre cómo pensamos.

A través de la metacognición los alumnos tienen la oportunidad de seguir aprendiendo de manera autónoma, autorregulada y estratégica con una actitud de aprendizaje permanente; capaz de tomar decisiones, analizar y proponer soluciones ante alguna problemática personal o social. Potenciar estas habilidades desde el nivel básico facilita los procesos cognitivos de los alumnos para formarlos para la vida.

Ser un ciudadano implica vivir en comunidad, es decir en común unidad con derechos, obligaciones, normas y valores que lejos de ser impuesto por instituciones debe ser una decisión deliberada de cada comunidad para que todos los ciudadanos los respeten y apliquen en su vida diaria. Potenciar el pensamiento crítico y creativo permite formar a ciudadanos activos, identificados como sujetos históricos y agentes de cambio; capaces de reflexionar y proponer mejoras en pro de la comunidad, respetando la diversidad cultural, con responsabilidad ambiental, valorando su historia, promoviendo la justicia y la equidad, construyendo un presente para mejorar su futuro.

Hacer uso del conocimiento declarativo recitando cada uno de los valores u obligaciones; no es sinónimo que se practiquen y se vivan, el desarrollo de las habilidades del pensamiento le permitirá a los alumnos observar, analizar y reflexionar su entorno para que tome significado lo aprendido en la escuela, lo que observa en casa y lo que vive en su comunidad, es decir, que el alumno logre la transferencia de sus conocimientos; formarse como un ciudadano responsable desde el nivel básico permitirá asumirse como un sujeto histórico, capaz de actuar y crear alternativas de solución ante las diversas problemáticas o situaciones que acontecen en la vida diaria.

El alumno al conocer su pasado, le permitirá comprender y reflexionar su presente y constituirse como un ser humano, ciudadano responsable y sujeto de cambio. Desde que nacemos formamos parte de la nación; no necesitamos llegar a la mayoría de edad para gozar de nuestros derechos, desde que somos niños nos protegen. Los niños deben conocer, analizar y reflexionar acerca de los derechos que gozan, los cuales se avalan desde 1924 cuando la Sociedad de Naciones (SDN) aprobó la Declaración de Ginebra, un documento donde se reconocía la existencia de derechos específicos de los niños. Así también deben conocer sus obligaciones para que tome un sentido en su vida y sea parte de su formación ciudadana.

Para que los alumnos aprendan de manera significativa es necesario implementar el aprendizaje estratégico centrado en las actividades cognitivas entre docentes y alumnos, permite crear un vínculo importante para que en el aula se genere un lugar seguro; donde no sólo el docente tiene la responsabilidad de dar ideas, sino que los alumnos deben ser activos, para compartir lo que piensan y saben (Sullivan, 1997). Este autor reconoce que el docente estratégico deberá ser:

- a) Pensador y tomador de decisiones en su planificación y enseñanza, al momento de la clase propiciará que los alumnos se cuestionen.
- b) Tiene rica base de conocimiento en su área curricular, patrones de organización y estrategias de enseñanza-aprendizaje que los ayuda a elegir, secuenciar, presentar y evaluar los contenidos de la

enseñanza sin que sea solo transmisión oral de contenidos, sino que los alumnos construyan a partir de sus aprendizajes previos.

- c) Es un modelo y mediador que muestre su pensamiento en voz alta y pidiendo que piensen en voz alta; al ser mediador podrá interceder entre el alumno y el ámbito de aprendizaje ayudando a reflexionar, investigar, analizar y argumentar; sin limitaciones.

Objetivo General

Implementar estrategias psicopedagógicas en los alumnos de tercer grado de primaria para mejorar sus procesos cognitivos que les permita aprender a aprender de manera permanente, autónoma, autorregulada, estratégica y ejerzan su ciudadanía desde la infancia.

Objetivos Específicos

1. Implementar el aprendizaje estratégico para potenciar las habilidades del pensamiento en alumnos de tercer grado de primaria.
2. Formar a un nuevo tipo de persona, ciudadano y sujeto de cambio a través del desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

METODOLOGÍA

Es un estudio de enfoque cuantitativo, considerado por Hernández, Fernández y Collado (2014) como un estudio secuencial y probatorio; utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. Es importante tener identificada la problemática; esta propuesta de intervención nace antes los resultados eminentemente desalentadores de la prueba PISA realizadas en 2009, 2012 y 2015. El puntaje medio que marca la OCDE es de 500 puntos, de los cuales México nunca los ha alcanzado; en cuanto a las pruebas de comprensión lectora los alumnos mexicanos alcanzaron 423 puntos, en matemáticas reprobó con 408 puntos y en ciencias 416 puntos; esta prueba tiene como objetivo evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los 15 años.

Además, que en los niveles medio superior se observan que los alumnos tienen dificultad para realizar comparaciones, inferencias, emitir juicios, dar razones, etc. Se identifica esta problemática donde se requiere que desde el nivel básico se implementen habilidades del pensamiento para que un nivel superior puedan

autorregular y autogestionar su aprendizaje, nace la idea para crear un cuadernillo de trabajo donde se emplee una metodología haciendo uso del aprendizaje estratégico y las comunidades de diálogo para potenciar las habilidades del pensamiento crítico y creativo; se empezó con la revisión bibliográfica, internet y otras fuentes de información; al hacer la revisión documental se constata con autores especializados que el aprendizaje estratégico es útil para potenciar las habilidades del pensamiento y desarrollar el pensamiento crítico y creativo que permite a los niños desde niveles básicos ser consciente de lo que piensan, aprenden y cómo aprenden.

Nos apoyamos del método cuasiexperimental, organizado en **tres momentos**, **pretest** donde se evalúan con los test de inteligencias, test de estilos de aprendizajes y test de actitudes, como diagnóstico para conocer las habilidades que tienen los alumnos de tercer grado, donde se deriva el diseño de la propuesta de intervención mediante el aprendizaje estratégico y las comunidades de diálogo. El tiempo de **implementación** del cuadernillo de trabajo será de dos meses; posteriormente el docente podrá retomar la metodología del cuadernillo para diseñar las planeaciones de las demás asignaturas. El **postest** se aplica terminada la implementación del cuadernillo, para evaluar los resultados inmediatos a los alumnos intervenidos.

RESULTADOS

En la observación directa realizada al grupo de donde surgió la idea de la propuesta de intervención se obtienen de los alumnos los siguientes resultados:

1. Tienen poca paciencia para esperar su turno al participar en grupo.
2. Les falta desarrollar el hábito de la escucha activa.
3. Actitudes insuficientes que contribuyan a mejorar la convivencia en el aula.
4. De 30 alumnos que forman el grupo intervenido, solo 20% participa activamente en las clases.
5. Tienen dificultad para comprender los textos, por tanto, no han desarrollado habilidades para el análisis, la inferencia ni la comparación; es necesario empezar con actividades preparatorias como parte inicial para implementar el cuadernillo.
6. El docente desconoce este método y sus beneficios para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

CONCLUSIONES

El desarrollo de programas de este tipo puede:

1. Potenciar las habilidades del pensamiento para formar a alumnos críticos y creativos responsables con su ciudadanía.
2. Las comunidades de diálogo son una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico y creativo formando a los alumnos en la incertidumbre y en búsqueda constante de la verdad.

3. El aprendizaje estratégico facilita los aprendizajes significativos en los alumnos a través de diversas estrategias que promuevan las habilidades del pensamiento.
4. Potenciar las habilidades de pensamiento promueve ejercer una ciudadanía responsable formando a sujetos activos para el cambio.
5. Si desde el nivel básico se desarrollan las habilidades de pensamiento se podrán mejorar las estrategias de aprendizaje y la metacognición.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Echeverría, E. (2015). *Filosofía para niños (2ed.)* México, D.F.: Ediciones SM.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ed.)*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- OCDE (2015). *Programa para la evaluación internacional de alumno (pisa) PISA 2015-resultados*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana
- Swartz, R. J. (2015). *El aprendizaje basado Metacognición: pensar sobre cómo pensamos en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. EU: SM, Biblioteca de innovación educativa.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Edgar Díaz Cruz, Areim X. Santiz Jiménez, Elisa Gutiérrez Gordillo

Facultad de Humanidades, C-VI, UNACH

RESUMEN

Esta investigación se realizó con el objetivo de identificar las representaciones sociales sobre educación ambiental en docentes de los 5 programas de licenciatura ofrecidos en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas durante el periodo lectivo enero-julio de 2019. Las representaciones sociales son un sistema de valores, prácticas que son generadas a partir de las experiencias, creencias y conocimientos, su investigación permite una aproximación a los esquemas cognitivos de las personas sobre un tema de interés. En el campo de la educación, brindan aportes relacionados con la construcción de modelos y estrategias de acción en torno a la práctica de situaciones educativas. El estudio se efectuó como un estudio de caso instrumental; la técnica utilizada fue de evocaciones jerarquizadas y como instrumento un guión de entrevista semi-estructurada. La muestra fue por cuotas y estuvo integrada por 25 participantes y los datos se analizaron con un cuadro de análisis prototípico de Vergés. Las categorías identificadas en los núcleos estructurales (núcleo central y núcleo periférico) permiten observar que existe una visión predominante de corte naturalista sobre la educación ambiental entre los sujetos participantes.

Palabras Clave: Representaciones sociales / Educación ambiental / Docencia / Investigación

INTRODUCCIÓN

La sociedad en la actualidad se encuentra en grave crisis, debido a las transformaciones sociales y al rápido crecimiento de la población que exige mayor demanda de producción y de servicios, generando aumento en la explotación de los recursos naturales con el deterioro del medio ambiente, es a partir estas problemáticas que la educación ambiental se desarrolla, con las premisas de generar las alternativas para el desarrollo sostenible.

Las representaciones sociales (RS) según Moscovici (1979), son un sistema de valores, prácticas que son generadas a partir de las experiencias, creencias y conocimientos. Su estudio permite una aproximación a los esquemas cognitivos de las personas sobre un tema de interés, en el campo de la educación brindan aportes relacionados con la construcción de modelos y estrategias de acción en torno a la práctica de situaciones educativas.

Existen dos corrientes en las RS: la corriente escuela clásica propuesto por Moscovici y la corriente estructuralista siendo Abric y Jodelet uno de los más representativos de esta corriente, la dinámica de las RS se construye a partir de la corriente, es decir, es bajo esta que se construyen y diseñan la metodología a implementar en el proceso de generación de conocimiento.

En esta investigación nos centramos en las RS estructuralista de Abric, que propone dos elementos: el núcleo central (figurativo) como elemento fundamental de la representación, significado y organización, y el núcleo periférico como los elementos que giran en torno el núcleo central, el cual constituyen lo esencial de la representación, al ser un componente del centro, genera su significado y actúa como mediador entre el núcleo central y las acciones concretas derivadas de la organización jerárquica de los elementos periféricos para el análisis de las representaciones.

La educación ambiental, se presenta como una de las alternativas que busca construir una sociedad donde se respete y se considere la relación existente entre el sujeto y el medio natural que lo rodea. De acuerdo a Martínez (2010), “la educación ambiental es su orientación hacia los valores, o la inclusión de una ética de las relaciones entre el ser humano y su ambiente, y la consideración de éste como un bien por preservar” (p.107). La tarea de la educación ambiental debe estar orientada a construir una sociedad más consciente en el manejo de recursos naturales y cuidado del medio ambiente.

Aunque la necesidad de un nuevo tipo de educación ha sido expresada desde varios frentes, existe la percepción de que la educación ambiental es considerada, con excepción de algunos casos aislados, como un tema extracurricular, poco relevante para la formación disciplinaria a nivel profesional en el ámbito específico de la práctica de los docentes de la mayoría de las instituciones de educación superior. El tránsito hacia una práctica docente más sensibilizada con respecto a la relación entre el ser humano y su medio requiere de la confluencia de varios procesos: políticas educativas adecuadas, reformulación de planes de estudio y, sobre todo, programas de formación. Sobre este punto es importante resaltar que ningún programa educativo puede alcanzar las metas propuestas si no toma en cuenta para su diseño, los saberes previos, las concepciones sobre el mundo que poseen los potenciales participantes.

Existe una gran variedad de concepciones y prácticas con respecto a la acción educativa en materia de educación ambiental. La identificación de la opción más pertinente y adecuada para guiar una práctica o bien, identificar posicionamientos teóricos y metodológicos, se apoya en clasificaciones propuestas por diversos autores. Sauv  (2004) elaboró un mapa en el que agrupa a las posiciones pedagógicas semejantes en 15 categorías.

La importancia de realizar la investigación desde el fundamento de las representaciones sociales como punto de partida en la identificación de las problemáticas presentes, se han realizado pocas investigaciones en el contexto de investigación, por lo que los beneficios se presentan en la generación de información significativa en los campos de formación de la institución para desarrollar programas educativos conforme a los resultados obtenidos.

Objetivo General: Identificar las representaciones sociales sobre educación ambiental en los docentes de la Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH.

METODOLOGÍA

El estudio se efectuó como un estudio de caso instrumenta durante el periodo lectivo de enero-julio de 2019; la técnica utilizada fue de evocaciones jerarquizadas y como instrumento un guión de entrevista semi-estructurada. La muestra fue por cuotas y estuvo integrada por 25 participantes y los datos se analizaron con un cuadro de análisis prototípico de Vergés que permite identificar los núcleos estructurales, central y periférico, de las representaciones sociales.

RESULTADOS

Para analizar los datos obtenidos del cuestionario nos basamos en el procedimiento metodológico de Vergés (1992) citado en Torres y Zubieta (2015). El cual consiste en un primer momento en “situar y analizar el sistema de categorías utilizado por los sujetos que permita delimitar el contenido mismo de la representación” (p. 60), es decir, se extraen los conceptos evocados por cada docente del término inductor, permite la ubicación de conceptos relacionados y la jerarquización de los conceptos al orden de importancia (1 más importante a 4 menos importante) de la representación del docente. El segundo momento consistió en organizar los conceptos en una “tabla de evocación y cuadrícula de evocación” el cual tiene como función la clasificación de los conceptos obtenidos en el primer momento, así como la identificación de la frecuencia y la media. Como lo propone Vergés (1992) citado en Torres y Zubieta (2015) con tres indicadores:

La frecuencia del *ítem* en la población, su rango de aparición en la asociación, (definido por el rango medio calculado sobre el conjunto de la población), y finalmente la importancia del *ítem* para los sujetos (se obtiene pidiendo a cada sujeto que designe los dos términos más importantes para él). (p. 60)

Se consideró el orden de evocación de cada término para determinar los cuatro conceptos mencionados. Para la estructuración de la tabla fue necesario reducir los términos, este proceso se llevó a cabo mediante la identificación de la similitud semántica de algunos conceptos para organizarlos con las palabras claves de mayor significación para los informantes, generando así la fusión de conceptos para integrarlos en un solo concepto clave. Al final, el cuadro quedó conformado por catorce palabras; esto se debe al corte que se realizó en el momento de la integración de los datos a la tabla; se descartaron 10 palabras, con la intención de generar una estructura estable de los núcleos figurativos de la representación social.

Tabla 1.- Cuadrícula de evocación

PALABRAS EVOCADAS	FRECUENCIA	MEDIA
Cuidado ambiental	16	2.75
Valores	11	2.81
Formación ambiental	9	1.66
Desarrollo sustentable	7	2.14
Basura	7	2.57
Recursos naturales	7	2.85
Biodiversidad	6	3.16
Conciencia	6	1.83
Reforestación	5	2
Naturaleza	4	2.25
Contaminación	4	2
Reciclaje	3	2.33
Ecología	3	3.66
Medio ambiente	2	3
TOTAL	90	2.5

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se puede observar que el concepto con mayor frecuencia es el término cuidado ambiental, con una frecuencia de 16 y con una media de 2.75; el término que menor frecuencia obtuvo fue el medio ambiente, con una frecuencia de 2, pero con una media de 3, según del orden de evocación en donde se obtuvo el concepto evocado, es decir, el orden de los conceptos de la muestra fue mediante el orden de jerarquización según la frecuencia que obtuvieron, y la media varía en cada concepto por el lugar que ocupa en el orden de evocación, según la importancia dada por los docentes.

A partir del corte que se realizó en el cual se descartaron 10 palabras, debido a que en el proceso de análisis y estructuración de la tabla quedó un total de 90 palabras, correspondiente a las evocaciones, según el orden de importancia, es decir, en el primer orden (1) se obtuvo 21 palabras, en segundo orden (2) 24 palabras, en tercer orden (3) 24 palabras y en cuarto orden (4) 21 palabras, con una media total de 2.5

Tabla 2. Cuadrante de cuatro casas de Vergés (1992)

NÚCLEO CENTRAL		PRIMERIA PERIFERIA	
Frecuencia promedio ≥ 6.5	Media < 2.5 Frec. Media	Frecuencia promedio ≥ 6.5	Media > 2.5 Frec. Media
Formación ambiental Desarrollo sustentable		Cuidado ambiental Valores Basura Recursos naturales	
ZONA DE CONTRASTE		SEGUNDA PERIFERIA	
Frecuencia promedio ≤ 6.5	Media < 2.5 Frec. Media	Frecuencia promedio ≤ 6.5	Media ≥ 2.5 Frec. Media
Conciencia Reforestación Naturaleza Contaminación Reciclaje		Biodiversidad Ecología Medio ambiente	

Fuente: Vergés (1992)

El cuadrante está estructurado mediante la frecuencia final obtenida, con una media total de 2.5, el cual es un dato relevante para la estructura del cuadrante de Vergés (1992), es decir, a partir de la media total, son estructurados los conceptos en cada cuadrante, según la media mayor o igual a (\geq) o menor o igual a (\leq). Así mismo, se considera la frecuencia media 6.5 considerando la mayor o igual (\geq) para los cuadrantes de núcleo central y la primera periferia, y menor o igual (\leq) para la zona de contraste y la segunda periferia. A continuación, se describen cada uno de los datos de los cuadrantes.

Casa 1 o cuadrante superior izquierdo constituido por las categorías: formación ambiental y desarrollo sustentable, estas dos corresponden al núcleo central de las representaciones sociales de los docentes, representan los conceptos más frecuentes y más importantes para la muestra seleccionada. La casa 1 se encuentra a partir de la frecuencia promedio de 6.5 y con una media menor a 2.5.

Casa 2 o cuadrante superior derecho estructurado por las categorías: cuidado ambiental, valores, basura y recursos naturales, se consideran como los elementos más cercanos al núcleo central, es decir, estas presentan un significado al anclaje de la representación social del docente al núcleo figurativo, por lo general son las categorías con mayor frecuencia y con menor significado. Estas categorías se ubican más próximos a los elementos de la periferia y la zona de contraste de la representación social. La casa 2 se encuentra a partir de la frecuencia promedio de 6.5 y con una media mayor a 2.5.

Casa 3 o cuadrante inferior izquierdo, constituida por las categorías: conciencia, reforestación, naturaleza, contaminación y reciclaje corresponde a la zona de contraste, siendo los elementos menos frecuentes y al mismo tiempo muy importantes, es decir, se ubican en ellas categorías que intervienen en la significación de los núcleos de la representación social; de esta manera existe una aproximación a la periferia del núcleo donde se ubican conceptos a fines a ellos, mientras que en el núcleo figurativo éstas categorías representan a la minoría. La casa 3 se encuentra a partir de la frecuencia promedio menor a 6.5 y con una media mayor a 2.5.

Mientras que en cuadrante 4 del segundo sistema periférico se conforma por las categorías: biodiversidad, ecología y medio ambiente, son palabras o elementos más alejados, son menos frecuentes y menos importante para los participantes. Encontramos las categorías de una significación débil para la representación social, como se observa en su frecuencia, pocas veces se repiten y, en ocasiones, sólo se presentan una sola vez. La casa 4 se encuentra a partir de la frecuencia promedio menor a 6.5 y la media mayor a 2.5.

Núcleo central: Los conceptos identificados dentro del núcleo central de las representaciones sociales de los docentes en el contexto universitario de la Facultad de Humanidades son importantes para la estructuración del esquema práctico en el quehacer educativo. El núcleo central de las representaciones sociales permite concentrar los conceptos sobresalientes de los sujetos y generando construcciones en el campo de representación de las representaciones sociales sobre educación ambiental en distintos contextos a partir de la trayectoria académica y de la vida en sociedad.

Los términos formación ambiental y desarrollo sustentable permite una aproximación a las categorías de las representaciones sociales propuestas por Sauv  (2004) como corrientes teóricas de la educación ambiental, los dos conceptos mencionados se presentan o son expresadas con mayor frecuencia por el grupo seleccionado, de ahí la conceptualización de la categoría de desarrollo sustentable o sostenible propuesta por Sauv  (2004) que se presenta como representativa para el grupo, aunque esto puede generar una confusión en la conceptualización del concepto de la educación ambiental.

Por otra parte, es importante mencionar los términos ubicados en la zona de contraste esta integradas por los conceptos de conciencia, reforestación, naturaleza, contaminación y reciclaje, establecen una relación con los elementos del núcleo central, mediante la cercanía de los conceptos a partir del orden de las frecuencias, los conceptos en la zona de contraste son los elementos que dotan de significado al núcleo figurativo y dan paso a las relaciones de las evocaciones a la primera periferia, elementos que pueden ser transformados por el sujeto mediante la exploración de nuevos conocimientos en el campo de representación, con relación al tema de investigación.

Para los docentes seleccionados la configuración de las representaciones sociales estriba en una construcción de los problemas y entornos naturales enfocadas a la conceptualización de la EA, como se observa con los términos del núcleo central y los ubicados en la zona de contraste del núcleo, conceptos evocados que aparecen con mayor frecuencia y dan sentido a los esquemas estructurales de la representación social según Abric (2001).

Núcleo Periférico: Los elementos periféricos surgen a partir del núcleo central, es decir, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo central, son elementos esenciales de la representación, conceptos que están creados a partir de la retención, selección e interpretación de la información. Los elementos periféricos están más o menos cercanos al núcleo central, es en sí la interface entre el núcleo figurativo y la zona de concreción de la representación.

Las evocaciones representadas en la tabla 2, en la casa 2 sobre la primera periferia, con los términos cuidado ambiental, valores, basura y recursos ambientales, son conceptos que hablan del presente y de lo vivido del sujeto en su contexto, es decir, permiten conducir las acciones y comportamientos de los sujetos, en efecto determinar lo que es bueno hacer o decir en una situación dada, estos elementos que están en cercanía con el núcleo central con alta frecuencia de evocaciones.

Los conceptos identificados en la primera periferia permiten la flexibilidad, y son tangibles con respecto al núcleo central; ésta genera la posibilidad de identificar las conceptualizaciones que los docentes poseen sobre educación ambiental, es decir, a partir de la red de conceptos identificados en la primera periferia y a partir del rango de la frecuencia de los términos nos permiten identificar el valor promedio de concepto para organizarlos de manera que queden concentrados en la primera periferia como se observa en la tabla 2.

Elementos periféricos permiten las adaptaciones de las representaciones a los contextos sociales en diversas situaciones, las conceptualizaciones de las evocaciones en la casa 2 son elementos que fueron expresados por el grupo de docentes en un contexto social específico y que podría adaptarse a contextos similares o diferentes, es decir, el núcleo periférico en uno de sus elementos permite defender al núcleo central del cambio, es entonces, que en los elementos periféricos responden a las contradicciones son generadas y son retenidas para la adaptación en el campo de representación o contexto, la representación social se transformará si en la mayoría de los elementos periféricos sufre algún cambio, afectando a la significado del núcleo central, puesto que resiste al cambio, de ser así, la transformación ocasionaría un cambio completo.

Para el caso de la segunda periferia encontramos estructuradas los términos biodiversidad, ecología y medio ambiente, son conceptos con poca importancia y se presentan con menos frecuencia en la conceptualización de la representación social del grupo de docentes. Si bien estos conceptos se localizan con menos frecuencia también son esenciales para la comprensión de la representación social.

CONCLUSIONES

Las categorías identificadas en los núcleos estructurales (núcleo central y núcleo periférico) permiten conceptualizar las representaciones sociales de los sujetos de manera que se identifique los conceptos centrales que configuran en el conocimiento y el saber sobre la conceptualización del término educación ambiental. En este caso se localizó para el grupo docente un predominio de la **corriente naturalista**, que según Sauv  (2004) "reconocen a menudo el valor intrónico de la naturaleza, más arriba y más allá de los recursos que ella entrega y del saber que se pueda obtener de ella" (p. 3). Si bien es cierto que los términos frecuentes son educación

ambiental y desarrollo sustentable, éstos se estructuran a partir de elementos relacionados con medios naturales, como se presentan en los términos ubicados en la zona de contraste del núcleo figurativo.

La conceptualización de la educación ambiental de los docentes se configura a partir de una perspectiva naturalista, dejando fuera elementos fundamentales para la construcción de acciones enfocadas a revertir y prevenir las problemáticas ambientales. La investigación permitió dar a conocer la concepción del grupo de sujetos mediante la cartografía de Sauv  (2004) clarificando las corrientes sobre educación ambiental que contienen los docentes, las concepciones se estructuran mediante una **corriente naturalista**, es entonces que las investigaciones sobre representaciones sociales permiten “deconstruir” las representaciones ingenuas dando paso a la transformación de concepciones más elaboradas a partir de la profundización de los temas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Abric, J. (2001) *Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Prácticas sociales y representaciones*. México: Ed. Coyoacan. Recuperado de https://www.academia.edu/4035650/ABRIC_Jean_Claude_org_Practicas_Sociales_y_Representaciones
- Martínez C. P. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & Gestión, (20), 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul S. A. Buenos Aires, Argentina, recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/social/robertazzi/Moscovici%20-%20El%20psicoan lisis,%20su%20imagen%20y%20su%20publico..pdf>
- Sauv , L. (2004). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental*. Anexo 1. 83-120 recuperado de www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2014-Docs/Libro-Anexo1.pdf
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=gndJ0eSkGckC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Torres S. C. M., y Zubieta, E. M. (2015). *Consenso y divergencias en las representaciones sociales de la dirigencia política*. Revista de Psicología (PUCP), 33(1), 87-129. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v33n1/a04v33n1.pdf>

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA. LENGUAJE DE LA POSIBILIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Rosario Guadalupe Chávez Moguel*, Luisa Aurora Hernández Jiménez**, Nancy Leticia Hernández Reyes***

*Facultad de Humanidades, UNACH. C.A.: Educación y Desarrollo Humano.

** Doctorado en Estudios Regionales (Coordinadora). C.A.: Educación y Desarrollo Humano.

***Facultad de Humanidades, UNACH. C.A.: Educación y Desarrollo Humano.

RESUMEN

El trabajo presenta una propuesta de trabajo para la formación docente encaminada a favorecer la construcción de aptitudes y actitudes interesadas en la educación para la ciudadanía, que provea al docente docente, durante su práctica educativa, la posibilidad de generar espacios para sus alumnos en los que, a partir de la reflexión de su realidad, logren desarrollar actitudes de compromiso y solidaridad con su medio social y natural, de tal forma que pueda diseñar estrategias de intervención para la transformación de su realidad y la mejora de los procesos sociales, culturales y humanos, inherentes a las nuevas ciudadanía.

Resulta importante pensar en la recuperación de los principios de autonomía, libertad, y participación del sujeto en la transformación de la sociedad, que asuma un rol como agente de transformación mediante la construcción de una ciudadanía comprometida con la realidad. Nos preguntamos ¿qué es la ciudadanía? Y buscamos la respuesta, a partir de aportaciones de teóricos como José Gimeno Sacristán, Edgar Morín, Amartya Sen, Antonio Bolívar, Boaventura Dosantos, quienes ofrecen postulados para entender a la ciudadanía, como una construcción elaborada históricamente, cuya esencia radica en comprendernos y respetarnos como libres, autónomos e iguales, al tiempo que se vive con otro; condición de la que se deriva una forma de percibirse a sí mismo en relación con los demás a partir de la propia identidad. Proponemos, como parte de los resultados, acciones para favorecer el surgimiento de nuevas ciudadanía, más conscientes y comprometidas con la transformación del entorno.

Palabras Clave: Educar para la ciudadanía. Formación docente. Nuevas ciudadanía.

INTRODUCCIÓN

En el entramado social actual, la ciudadanía ha cobrado importancia, en tanto se ha vuelto importante la democracia, como resultado de una configuración social en la que prevalecen las relaciones de desigualdad e inequidad que han dado lugar al surgimiento de procesos y movimientos sociales que reclaman reivindicaciones de la diversidad cultural para su reconocimiento y valoración. Los procesos políticos, la caída de regímenes político, el deterioro ambiental, el surgimiento de movimientos sociales (feminismo, ambientalistas, LGBT, anti racistas, reconocimiento de los pueblos y respeto a la diversidad cultural), la búsqueda de alternativas libertarias, frente al predominio de los intereses hegemónicos que continúan pasando por encima de otras necesidades del ser humano, han propiciado el surgimiento de ideas relacionadas con nuevas formas de interacción y orden social. Es decir, “la ciudadanía reclama una renovada atención por la desestabilización que están experimentando sus fundamentos ante realidades nuevas, unas veces y ante problemas no adecuadamente resueltos” (Gimeno, 2011, P. 152) que le permitan salir del anonimato y de su reducción al rol de pieza en la maquinaria productiva.

En este escenario, surge y cobra importancia, la necesidad de recuperar los principios de libertad, autonomía y participación activa del ser humano en los asuntos de la sociedad, pero es aún más urgente, que asuma un rol como agente de transformación a partir de la construcción de una ciudadanía comprometida con la realidad. Pero es imposible evitar preguntarnos ¿qué es la ciudadanía? Desde el punto de vista de José Gimeno Sacristán, la ciudadanía puede ser considerada una “invención” que regula el ejercicio de la socialización, y se traduce en una forma de ser persona en sociedad asignando posibilidades y derechos; pero más allá de eso, se trata de “una construcción históricamente muy elaborada, cuya esencia radica en comprendernos y respetarnos como libres, autónomos e iguales, al tiempo que se vive con otro; condición de la que se deriva una forma de percibirse a sí mismo en relación con los demás a partir de la propia identidad” (Gimeno, 2011, P. 153); a partir de lo cual se logra construir una forma de socializar e interactuar en la realidad social.

Esta perspectiva pone a los sujetos (docentes y alumnos) y a la educación, frente a un amplio abanico de posibilidades de ser y ejercer la libertad a partir del encuentro entre seres humanos, de crecer y ampliar los horizontes en tanto se aborda el contenido y se construyen conocimientos, encaminando las acciones hacia la construcción de ciudadanía que transformen las realidades diversas del entorno.

Objetivo General:

Identificar los elementos de la formación docente vinculados con los procesos de generación de actitudes y aptitudes para favorecer la construcción de ciudadanía a partir de la experiencia en el aula.

METODOLOGÍA

La metodología es la Investigación Acción Participativa, con la cual se pretende conocer y comprender la problemática de una comunidad para que través de la investigación, la reflexión y las estrategias de acción se pueda llevar a los agentes a comprender su papel en la resolución de los problemas que enfrenta su entorno y empoderarlos en la participación social y política, siendo así la IAP “se configura como una herramienta de motivación y promoción humana, que permitiría garantizar la participación activa y democrática de la población, en el planeamiento y la ejecución de sus programas y proyectos de desarrollo” Durston y Miranda (2002, p. 10).

En este sentido, se hace necesario presentar las fases de esta metodología: Práctica-Teoría-Práctica.

Práctica: en esta primera fase se hace un diagnóstico de la situación actual, se agudizan los sentidos para hacer una observación que nos permita descubrir las necesidades reales, incluso es necesario hacer uso de nuestra intuición y lógica para entablar un diálogo con nuestros conocimientos y saberes, vivencias y experiencias, mismas que nos permitirán concretar y/o priorizar la situación problema.

Teoría: Tras el diagnóstico elaborado, nos dirigimos a realizar una investigación documental para concretar alternativas de solución al problema identificado. Esto con el único objetivo de comprender más profundamente la realidad y la práctica a través de lo que otros han teorizado y ordenado, lo que nos permite tener una perspectiva más crítica e innovadora.

Práctica Propositiva: Procedemos a elaborar una propuesta que coadyuve a mejorar la situación problema y así la comunidad tenga la visión de hacer de una forma diferente las cosas y resignifique su propia práctica con esta posibilidad transformadora que se le ofrece a través de la acción.

RESULTADOS

Cuando pensamos en educar para la ciudadanía, es necesario reflexionar en torno a la necesidad de promover el crecimiento de los alumnos como personas responsables y como ciudadanos activos, de tal forma que al aprender contenidos y desarrollar su intelecto, se les ofrezca también la oportunidad de crecer como personas, reconocer su potencial humano, sus virtudes ciudadanas, la importancia de desarrollar una participación democrática en la sociedad y ofrecer alternativas de cambio para los problemas presentes en la cotidianidad; es decir, dirigir su propia vida, ser actores de su propia vida.

Una educación para la ciudadanía ha de dar a cada persona la capacidad para participar activamente en los proyectos de la sociedad, aportando lo mejor de sí mismo, pero también generando proyectos propios que permitan enriquecer su entorno y promover nuevas formas de interacción en la que todos aportemos y aprendamos de todos.

Si bien es cierto

La educación pública ha tenido entre sus propósitos fundamentales la creación de una ciudadanía, por decirlo con las palabras del libro de Callan (1997), conformada por un conjunto de conocimientos, valores y narrativas compartidas. Por eso formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y con un currículo común. Junto a lo anterior, la educación pública, hija del proceso de formación de los estudiantes modernos, ha tenido como misión fundamental la integración y socialización política de los individuos en una comunidad de ciudadanos. (Bolívar, 2007, P. 16).

Y precisamente a partir de esta necesidad es que surge la idea de favorecer la construcción de nuevas ciudadanía que tienen como base el descubrimiento del potencial de cada alumno para el desarrollo de nuevas interacciones; pues la ciudadanía se conforma por un conjunto de derechos y deberes que nos hace iguales en la sociedad, se traducen en un conjunto de conocimientos y actitudes que nos permiten comprometernos con el entorno. Si bien es cierto, la ciudadanía jurídicamente comprendida tiene que ver con un estatus legal o jurídico que le hace parte de una comunidad; desde una concepción más amplia, puede ser entendida también como

...en términos culturales y políticos, como un ejercicio activo más que una condición estática. Un ciudadano es consciente de ser miembro de una comunidad humana (no limitada a un país), comparte un conjunto de valores y comportamientos, obligaciones y responsabilidades, y participa activamente en todos los asuntos de su comunidad. (Bolívar, 2007, P. 17).

Bajo esta premisa, podemos pensar que la ciudadanía es el medio por el cual es posible reactivar la vida democrática de las comunidades e implica que la educación se preocupe por el desarrollo de las capacidades cívicas que corresponden al ciudadano. Desde el punto de vista de Amartya Sen, el enfoque del desarrollo de las capacidades representa una posibilidad para lograr que las personas vivan bien en sus comunidades y a partir de la idea de impulsar el desarrollo humano (Botero, 2014) y la libertad sustantiva de las personas. Esto en consecuencia, permitirá el análisis de la realidad y la intervención para su optimización de acuerdo con las necesidades identificadas por la ciudadanía, haciendo uso de su capacidad de agencia para generar un impacto significativo en el mundo.

La ciudadanía se convierte así en la capacidad real para participar en las situaciones públicas, para tomar decisiones individuales y en conjunto con los otros integrantes de la comunidad; por tanto, educar para la ciudadanía “implica promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la propia vida escolar, capacitando para reflexionar de modo autónomo la democracia, la justicia social o la mejora de la estructura

social establecida” (Bolívar 2007, P 18) y promover la libertad entendida como la posibilidad de deliberación entre lo que es bueno para el estudiante y su puesta en práctica para el mejoramiento de su realidad. Es decir, la libertad que necesaria para elegir el tipo de vida que se considera digna de ser vivida; “que implica la no interferencia de otro en la propia vida, lo que garantiza ser libre para deliberar sobre lo valioso en nuestra existencia” (Sen, 2010, P. 256) y abre a la posibilidad del ejercicio de la autonomía y la participación activa en la sociedad, convirtiéndonos en agentes de nuestra propia existencia.

Lo anterior nos habla de una ciudadanía activa, que promueva la participación en la esfera de lo público y lo privado, de lo personal y lo institucional, que permite el surgimiento de un ciudadano responsable, participativo, orientado a la justicia, preocupado por su realidad y comprometido con la superación de los conflictos de clase, raza o cultura. En este sentido, “la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia a) la cultura política; b) el pensamiento crítico y desarrollo de ciertas actitudes y valores, y c) la participación activa” (Eurydice, 2005, P. 10), lo que contribuye a la formación de ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos con sus responsabilidades, pensando y actuando de manera autónoma y en un acto empático de consideración a las perspectivas de los otros.

Educar para la ciudadanía entraña entonces, la posibilidad de valorar diferentes vertientes de la esfera pública, comprender que la educación ha de poseer una fuerte carga de reflexión y auto reflexión, de reconocimiento de las capacidades y las posibilidades que ofrece para el estudiante y para el docente, del encuentro que tiene lugar y sus significados en el intercambio de experiencias, de las múltiples miradas en la recuperación de la realidad y de la puesta en común de las diversas prioridades y emociones, así como el entramado de actitudes y disposiciones que se construyen y reconstruyen en la experiencia escolar. Lo anterior encaminado a promover la participación activa de los actores en la toma de decisiones y búsqueda de alternativas para el mejoramiento de la realidad social, en un entorno en el que todo participan por igual a partir de sus diferencias.

1. La formación docente de cara a la construcción de ciudadanías

A partir de la discusión teórica anterior, es indiscutible que la construcción de ciudadanías requiere contar con un aliado insustituible: el docente, quien será encargado de generar los escenarios adecuados para el encuentro de experiencias entre los estudiantes, para propiciar el reconocimiento entre ellos y el respeto a sus raíces; pero también para iniciar una búsqueda en sí mismos de sus capacidades y potencialidades ciudadanas que les permitan desarrollar actitudes de compromiso y agencia de cambio. El referente más importante al que el docente podrá recurrir, será su propia formación que le provea de las herramientas intelectuales, metodológicas, emocionales y actitudinales para lograr asumirse también y por principio de cuentas, como agente de cambio; que entienda la tarea docente más allá de la mera transmisión de conocimientos, para convertirse en agente comprometido con sus alumnos y la construcción de ciudadanías. El docente requiere también, a partir de su formación, construir su propia ciudadanía para que sea capaz de tomar como agencia de cambio, su propia práctica docente.

Es importante, entonces, considerar que hay diferentes elementos que deben integrarse en su formación, tales como los contenidos y su manera de abordarlos, las metodologías con las cuales va a impulsar la formación ciudadana, formas específicas de interactuar con los estudiantes, la renovación de sus actitudes y estilos de vida, su postura frente a la diversidad cultural propia del aula, y la posibilidad de asumirse como ciudadano y agente de cambio.

2. Saberes para la formación docente en nuevas ciudadanías

La propuesta parte de concebir al docente como un agente de cambio, por tanto el primer contenido a abordar para su formación en la construcción de nuevas ciudadanías tiene que ver con él mismo, es decir, iniciar con el

reconocimiento de sí, que se conciba como un sujeto y actor de cambio, el cual denominaremos ¿Cómo ser sujeto práxico⁴²? En el que se pretende que el profesorado reflexione sobre sus capacidades de cambio y agente, revalorice su ser social y ético-político y su contribución a la educación.

Para lograrlo es necesario trabajar en el desarrollo de las siguientes capacidades (Yurén, 2013):

- a) *Capacidad de autorregulación* que implica reconocer el sentimiento de autoeficacia e identificar la voluntad de cambio y acción, así como visualizar las oportunidades de actuación en sus contextos de vida cotidiana.
- b) *Capacidad de interacción* consistente en fomentar el saber convivir a partir de conocer la disponibilidad para trabajar en equipo, realizar acciones en grupo para el diseño, planeación y evaluación de proyectos para el bien social e individual.
- c) *Capacidad crítica* de su propia realidad, de las ideologías del sistema social y las de sí mismo.
- d) *Capacidad proyectiva* aprender a desarrollar proyectos colectivos para la transformación social y generar espacios para la agencia.

El desarrollo de las capacidades para ser agente de cambio en la construcción de nuevas ciudadanía, es un acción formativa de tipo transversal y vertical ya que tendrá lugar en todo el trayecto formativo, primero como un ejercicio reflexivo, pero conforme se avanza estas capacidades debe ponerse en acción en la resolución de consensos o conflictos.

En un segundo momento se propone el abordaje de los saberes de las nuevas ciudadanía, en este escrito se exponen las siguientes: ciudadanía política, ciudadanía digital, ciudadanía social, ciudadanía económica, ciudadanía civil, ciudadanía intercultural, ciudadanía ecológica y ciudadanía cosmopolita (Quiroz y Arango, 2006; Morín, 2001; Bolívar, 2008).

Ciudadanía política entendida como la participación activa de los individuos con la comunidad para la conformar un municipio, estado o nación, a partir del cual forma su identidad y sentido de pertenencia a una historia y territorio, conlleva a trabajar en la formación los siguientes saberes:

Tabla 1.
Saberes de la ciudadanía política

Teórico	Experiencial	Axiológico
<ul style="list-style-type: none"> • Legislación educativa en el contexto local, nacional, internacional • Derechos Humanos Universales • Derechos de Niñas y Niños • Derechos de las Mujeres 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de sus derechos y de la comunidad estudiantil con la que trabaja. • Proponer iniciativas • Defensa de sus derechos políticos • Ejercicio de sus derechos políticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Legalidad • Justicia • Democracia participativa

Fuente: elaboración propia

Ciudadanía digital referida a las acciones adecuadas y responsables que realiza un sujeto al interactuar y comunicarse en los dispositivos móviles y las redes sociales.

Tabla 2.
Saberes de la ciudadanía digital

Teórico	Experiencial	Axiológico
---------	--------------	------------

⁴² El término sujeto práxico es retomado de Yurén (2013).

<ul style="list-style-type: none"> • Derechos y responsabilidades de la ciudadanía digital • Usuario, consumidor, proconsumidor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso confiable de las redes sociales • Interacción en las plataformas digitales • Uso de dispositivos para la construcción de ciudadanía 	<ul style="list-style-type: none"> • Honestidad • Autocontrol • Legalidad
--	---	--

Fuente: elaboración propia

Ciudadanía social implica la relación del sujeto con el Estado, donde éste les garantice la seguridad y estabilidad social, el goce de los espacios de recreación para vivir en comunidad, en el barrio o la colonia.

Tabla 3.
Saberes de la ciudadanía social

Teórico	Experiencial	Axiológico
<ul style="list-style-type: none"> • Justicia social • Derechos sociales • Desarrollo social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Defensa de sus derechos sociales • Proyectos para el bien común en la escuela, la comunidad, la colonia, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad • Otredad • Humanidad

Fuente: elaboración propia

Ciudadanía económica, en este tipo de ciudadanía se puede ser consumidor o productor de bienes y servicios, o ambas, no importando el rol que se asuma debe actuarse con corresponsabilidad y filosofía sustentable.

Tabla 4.
Saberes de la ciudadanía económica

Teórico	Experiencial	Axiológico
<ul style="list-style-type: none"> • Ética en el mundo laboral • Emprendimiento • Inversión 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura organizativa • Cultura del ahorro • Consumidor responsable 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponsabilidad • Sustentabilidad • Equidad • Honestidad

Fuente: elaboración propia

Ciudadanía civil, se adquiere esta ciudadanía de acuerdo a la participación en la vida organizativa de la sociedad a la que se pertenece, asumiendo el papel de gestores, defensores, negociadores entre la sociedad y el gobierno.

Tabla 5.
Saberes de la ciudadanía civil

Teórico	Experiencial	Axiológico
<ul style="list-style-type: none"> • Derechos civiles • Procesos de integración de asociaciones u organizaciones civiles • 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la vida pública de su comunidad • Desarrollador de proyectos sociales • Gestor del bien común • Denuncias para la mejora en la vida comunitaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Altruismo • Reconocimiento social • Participación • Diálogo • Inclusión

Fuente: elaboración propia

Ciudadanía intercultural, se goza de este tipo ésta cuando se reconoce el sujeto como parte de la diferencia, la pluralidad y la complejidad en la que los seres humanos pensamos, sentimos y actuamos, en razón al origen, el sexo, la nacionalidad, los tiempos y contextos y todo aquello que nos hace diversos.

Tabla 6.
Saberes de la ciudadanía intercultural

Teórico	Experiencial	Axiológico
<ul style="list-style-type: none"> • Multi e interculturalidad. • Identidad cultural • Diversidad cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las diferencias culturales, étnicas, políticas, sociales, etc. • Vivir la hospitalidad • Convivencia con perspectiva de género 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Otredad • Hospitalidad • Respeto a la diversidad • Inclusión

Fuente: elaboración propia

Ciudadanía cosmopolita, es una forma superior de ciudadanía en la que el sujeto logra conquistar libertades y asumir responsabilidades para trascender a las fronteras geográficas, políticas, culturales e incluso del idioma y las tradiciones de cada pueblo. De alguna manera esta contiene a las demás.

Tabla 7.
Saberes de la ciudadanía cosmopolita

Teórico	Experiencial	Axiológico
<ul style="list-style-type: none"> • Identidad global • Estrategias de movilidad • Culturas y formas de vida de otras regiones y países 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de la libertad responsable • Movilidad con fines académicos, profesionales, sociales, turísticos, entre otros • Dominio de idiomas 	<ul style="list-style-type: none"> • Libertad • Autonomía • Reflexividad • Autorrealización • Responsabilidad

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

Con todo lo anterior, lo que se pretende lograr es una formación encaminada al aprendizaje Servicio (APS), la cual, además de ser una metodología que desarrolle en los jóvenes la responsabilidad social al brindar un servicio a la comunidad, es concebida como una metodología de enseñanza aprendizaje en la que desde los contenidos curriculares puestos en práctica pueden resolverse problemáticas sociales reales, brindándole al docente competencias para el trabajo en equipo, creatividad, iniciativa, respeto por la diversidad, desarrollo de la empatía, de habilidades de comunicación, de afectividad y sentido de pertenencia, etc. (Martínez, 2010; Díaz Barriga Arceo, 2006).

Como en toda metodología tiene fases o etapas para llevarse a cabo:

- a) Definir el objetivo de la implementación del APS: desde las finalidades de aprendizaje y las competencias con sus atributos de la unidad o unidades de aprendizaje se identifican las posibilidades de inserción del APS en la formación docente para elaborar un proyecto donde lo transversal sea el tema de las nuevas ciudadanías.
- b) Integrar equipos de trabajo. Organizar equipos de trabajo entre docente, estudiantes y comunidad donde se hará la participación ciudadana.
- c) Tomar acuerdos con la comunidad o grupos beneficiarios: programar reuniones con la comunidad para generar un plan de trabajo conjunto desde la realidad de ambas partes para no generar falsas expectativas.

- d) Elaborar proyecto: se elabora bajo la supervisión docente el proyecto de APS con las siguientes características: nombre del proyecto, participantes, objetivos, actividades propuestas, cronograma, determinación de responsabilidades, determinación productos que se entregarán tanto en la escuela como en la comunidad, formas de evaluar el servicio, formas de evidenciar las actividades (cuadernos de campo, bitácoras, portafolios, pautas de observación, fotografías, videos) y cómo se realizará el cierre del proyecto.
- e) Ejecución del proyecto: desarrollo del proyecto respetando: calendarización, responsables, evidencias, productos, reflexión, evaluación de la participación del grupo, imprevistos, adecuaciones.
- f) Cierre del proyecto: se debe realizar una actividad formal donde se valore las capacidades de agencia lograda en el grupo, en nivel de participación, las propuestas generadas, vivencias de la democracia participativa, valores del grupo y acciones para continuar. Se concluye con el balance donde se compara lo propuesto con lo logrado.
- g) Devolución de información: difusión de los resultados por medio de reuniones, exposiciones, entrega de documentos, entrega de productos tangibles, colocar en medios de comunicación social, participar en eventos científicos, publicar, proponer un proyecto de investigación.

De manera integral se debe evaluar el proceso y las experiencias de haber trabajado desde esta metodología, analizando alcances, limitaciones, fortalezas y debilidades, aprendizajes logrados, capacidad de agencia, resultados obtenidos con la comunidad y desde allí decidir si es pertinente la continuidad del trabajo realizado, si se deben sumar otros participantes, en función de que hayan surgido nuevas demandas, propuestas o nuevas líneas de acción.

Se propone un proyecto de formación docente para las nuevas ciudadanías desde un marco de responsabilidad social y de actuación ante las problemáticas reales y contextuales, que permiten ser propositivos, incluyentes e innovadores.

Finalmente, es importante considerar que el docente se conciba a sí mismo como un receptor activo de su realidad áulica, que reconozca como válida la diversidad cultural que la integra, que comprenda ampliamente que cada estudiante es único y diverso en relación con los demás; y por tanto, construye desde referentes diferentes y recupera desde sensaciones diferentes la realidad en la que se desenvuelve. El reconocimiento de la diversidad cultural permite promover procesos interculturales en los que cada alumno participe, tenga voz, tome acción, ofrezca soluciones, exprese sus inquietudes y sepa que serán tomadas en cuenta porque se le considera importante y merecedor de ser escuchado, porque cobra vida su historia y abona a su conciencia histórica para su beneficio y la transformación de su realidad.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bolívar, A. (2008). Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad. Málaga, España: ALJIBE

Bolívar, Antonio (2007). Educar para la ciudadanía, algo más que una asignatura. Barcelona, España: Editorial Graó.

- Botero, D. (2014). Pensar la ciudadanía en forma de agencia: una apuesta desde el enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Filosofía UIS*. 14 (1). Pp. 55-72.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2006). *La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Durston John y Miranda Francisca, (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: Serie Políticas Sociales, CEPAL.
- EURYDICE. (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. España: Eurydice.
- Freire, Paulo 1973. *Pedagogía del oprimido*. 10ª edición. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, José (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. España: Ediciones Morata.
- Martínez, Miquel (Ed.). (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Morín, E. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós.
- Quiroz Posada, R. E. y Arango Correa, L. M. (2006). La Educación en la construcción de nuevas ciudadanías. En *UNI-PLURI/VERSIDAD*, 6 (3). Pp. 1-10.
- Sen, A. (1999). La democracia como valor universal. *Journal of Democracy*. 10. Pp.19–20.
- Sen, A. (2010). *La Idea de la Justicia*. México: Taurus.
- Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En Yurén, T y Mick, C. (coordinadoras). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos Editor.
- Zemelman, H. (2010). *Sujeto y conciencia histórica como ángulo de construcción del conocimiento*. México: IPECAL.

PROPUESTAS Y ACCIONES PARA LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA EN EL MARCO DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAIORES

Antonio Rodríguez Martínez y María Esther Olveira Olveira

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen:

Se proponen tres grandes apartados de cara a favorecer la cooperación en el ámbito de los programas universitarios para mayores desde la perspectiva de la educación permanente en el espacio universitario, la colaboración y el desarrollo de programas universitarios para mayores, así como, el fomento de la red social y el asociacionismo de los programas como mecanismos de presión y consecución de los objetivos. Los espacios transnacionales abren grandes posibilidades para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida, a la educación o a la formación permanente, en general, y para los programas universitarios para mayores, en particular, al ser programas que se inscriben en esta forma de entender la educación. Pero para ello nuestros programas deberán tener una estructura lo más estable posible, así como explorar todas las posibilidades de reconocimiento desde las diversas administraciones. Sólo así, podrán consolidarse definitivamente como una parte de la oferta académica de las universidades de Europa e Iberoamérica, con lo que tendrían el apoyo de las diferentes administraciones con competencia educativas y universitarias.

Introducción

En un entorno transnacional y globalizado el principio de cooperación es un derecho y un deber de los diversos Estados para favorecer el intercambio y la democratización del conocimiento entre la población de más de cincuenta años. Las universidades españolas y en particular la Universidad de Santiago de Compostela ha hecho de este principio una columna importante de su gestión desarrollándola a través de posibles intercambios y de cooperación teórica por parte de sus investigadores. Dicha cooperación pasa directamente por la colaboración entre las universidades española e iberoamericanas. Para ello se han formulado una serie de propuestas en base a claves de colaboración entre universidades y sus asociaciones para alcanzar reconocimiento institucional de esta formación, no sólo en el ámbito universitario, regional o nacional, sino también en el espectro europeo, atendiendo a las distintas disposiciones que sobre la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida vienen publicando las instituciones europeas.

El objetivo de este trabajo difundir el estado de la cuestión del territorio español para difundirlo en los países transoceánicos.

Para ello, estructuraremos nuestro trabajo en tres grandes apartados: la educación permanente en el espacio universitario; la colaboración para el desarrollo de los programas y las asociaciones de programas universitarios para mayores como mecanismo de presión y consecución de objetivos.

en partiremos de los diferentes estudios y trabajos en los que hemos participado, el de la Comisión de Formación Continua (2010), de la comisión de trabajo de AEPUM (2016), C. Bru (2002), Cabedo (2010), Lorenzo et al (2012), Rodríguez (2008), etc., así como de aquellos documentos o resoluciones del Consejo de Europa y de otros organismos e instituciones de la Unión Europea.

1. La Educación Permanente en la Universidad.

Como ya comentábamos en el informe de la Comisión de Formación Continua (2010) en el mundo y las sociedades actuales se manifiesta con gran nitidez una de las características que mejor define al ser humano: la capacidad para adquirir y desarrollar competencias, conocimientos, destrezas, hábitos y actitudes independientemente de la edad, el espacio y el tiempo. Es lo que en el ámbito del conocimiento especializado se identifica como *Educación/Formación Permanente*, y en la actualidad en el ámbito institucional y político como *aprendizaje a lo largo de la vida*.

Este no debemos entenderlo como un tipo de educación particular, sino como la forma de entender la educación en su dimensión dinámica, una orientación o sentido de la educación. Esta forma de entender la Educación o la Formación lleva a la ruptura de las fronteras del espacio y de la edad, tiempo, en relación al acceso a la educación: ya no existe edad o espacio único de educación. Cualquier edad es buena para acceder a la educación y cualquier espacio puede ser educativo.

La *Formación Permanente*, por tanto, no se refiere solamente a la formación reglada (infantil, primaria, secundaria, universitaria), o la formación ocupacional y de adultos, sino que también hace referencia. Pero, además, también hace referencia a todas aquellas otras formas de educación como la formación para el ocio y el tiempo libre, la mejora de la calidad de vida, la participación social, la mejora de la empleabilidad, etc. En otras palabras, toda formación que sirva para la mejora de las personas y sea de utilidad para la sociedad.

La *Formación Permanente*, fue definida como: “toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (Consejo de Europa, Comunicado de Feira, 2000). Esta nos viene a confirmar que, en la sociedad actual, la educación es un elemento estratégico de innovación y desarrollo, tanto en la revalorización del capital humano como en la mejora de la calidad de vida. De ahí la necesidad de reconocimiento de todos aquellos aprendizajes realizados por los ciudadanos, tanto los realizados por medio de procesos de autoeducación como de heteroeducación, sean formales, no formales e informales.

La Universidad, por lo tanto, como servicio público, ha de dar respuesta a esta demanda de formación a lo largo de la vida profesional, formativa, cultural y aún personal de todos los ciudadanos, incluidos los que no tuvieron posibilidad de recibir una formación universitaria en su momento.

En otras palabras, en la actualidad las universidades deben potenciar su función social. Deben no sólo formar a los profesionales que demanda la sociedad (principalmente a través de los grados y másteres profesionales) y fomentar investigaciones que validen y/o produzcan conocimientos científicos y culturales, sino también, deben seguir transmitiendo todo el acervo cultural y científico que tienen depositado y que elaboran, a toda la sociedad en general, a toda la población con independencia de que esta pueda acceder a los programas reglados.

Esta función debe abordarse desde la perspectiva del cambio de las universidades en su proceso imparable de apertura a la sociedad, independientemente de los conocimientos previos y de su formación profesional, es decir, de democratización del conocimiento.

Porque hemos pasado de una universidad elitista a una universidad de masas, de una universidad dirigida al academicismo a una universidad con cinco grandes funciones: profesionalización, investigación, innovación, transferencia del conocimiento y extensión cultural.

De una universidad dirigida sólo a jóvenes, debemos pasar a una universidad abierta a todas las edades, de una universidad cerrada a una universidad abierta a los retos que la sociedad del conocimiento implica.

Estamos refiriéndonos, por una parte, a la **formación profesional**, tanto si es inicial, como de perfeccionamiento, y, por otra, a la **formación académica**, tanto si es para la realización de estudios posteriores, como si es simplemente para la mejora socioeducativa de las personas, sobre todo en lo que se refiere al ocio, la salud o la participación social. Un ejemplo de estos últimos son los “programas universitarios para personas mayores”.

La oferta de este tipo de programas en la universidad, como ya comentamos, debe abordarse desde la perspectiva de su proceso de apertura a la sociedad. En este sentido, estos programas están en consonancia con la misión social y de expansión de la universidad, es decir, tratar de abrir sus puertas a todos los sectores de la población, tanto para aquellos que ya pasaron por sus aulas, como para aquellos otros que por diversos motivos no pudieron acceder.

Estamos hablando, por tanto, por una parte, de democratizar el conocimiento, acercándolo a este sector de la población y, por otra, a través del ejercicio intelectual de prevenir situaciones de dependencia, potenciar la autonomía personal y, en definitiva, de mejorar la calidad de vida.

En definitiva, la Universidad a través de la formación permanente debe:

- Potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida
- Mantenerse en todos los ámbitos de conocimiento
- Complementar la oferta oficial: ampliación, especialización, actualización
- Dar respuesta académica a las necesidades formativas y a las demandas sociales

2. Colaboración para el desarrollo de los programas.

Teniendo presente las finalidades de las universidades, la colaboración entre universidades, con respecto a estos programas, no debería de diferir mucho de lo que viene realizando cada universidad, en general. Actuaciones que se centran en las tres grandes finalidades: la docencia, la investigación y la proyección social.

A) DOCENCIA.

Con respecto a este apartado, la colaboración debería centrarse, básicamente, en el desarrollo de intercambios de profesorado y alumnado de los programas. Intercambio que permita no sólo el intercambio de conocimientos y experiencias educativas y formativas, sino también el conocimiento de las distintas realidades sociales en las que están inscritos dichos centros educativos. Es decir, un mayor conocimiento y acercamiento de ambas poblaciones.

Esto se puede hacer, entre otras actuaciones, que las universidades apoyaran y fomentaran, estancias de diferente duración del profesorado y/o alumnado en las universidades del otro país.

B) INVESTIGACIÓN.

En este caso, la colaboración deberá fundamentarse en el desarrollo de investigaciones conjuntas o en la colaboración de estudios centrados, no sólo en el desarrollo de estos programas formativos, sino también en el conocimiento de la situación y características del colectivo al que se dirigen los programas, así como a la interacción de este grupo humano con otros colectivos fomentando sociedades sostenibles e intergeneracionales. Lo que implicaría poder comparar las diferentes situaciones económicas, sociales, culturales, educativas, etc., en las que se encuentran dichas poblaciones.

En este caso, las acciones deberán centrarse en la presentación de proyectos de investigación conjuntos, que traten de recabar el apoyo, no sólo de las respectivas universidades, sino también de las instituciones políticas y sociales, concretamente de los polos de desarrollo de las Euroregiones, de los estados de la Unión Europea y de los países latinoamericanos.

Investigación, como ya apuntamos, permita conocer la situación de este colectivo, no sólo del alumno de los programas, sino de todo el potencial alumnado, que permita mejorar los programas y, al mismo tiempo, la calidad de vida de esta población.

C) PROYECCIÓN SOCIAL.

En este caso, nos estamos refiriendo a la colaboración entre universidades, y entre los programas universitarios para personas mayores. Esta colaboración contribuirá al mejor conocimiento y acercamiento de esta población, facilitando la participación y colaboración en acciones internacionales o supranacionales que tiendan a mejorar y solucionar los problemas de este colectivo. Es decir, favorecer con la formación que este grupo humano pueda unirse para reivindicar soluciones a problemas comunes o para mejorar sus condiciones de vida.

Las acciones se programarán a partir de las reuniones o intercambios, que señalamos con respecto a la docencia. Fomentando, el asociacionismo del colectivo y, la colaboración entre asociaciones de los Estados, que como acabamos de apuntar, sirva para reivindicar la implantación, desarrollo y mejora de los programas universitarios para mayores y la mejora de las condiciones de calidad de vida.

3. La Asociación de Universidades.

En este apartado, entendemos que la colaboración no será entre universidades particulares de ambos países, sino del conjunto de universidades. Esto se debería llevar a cabo a través de las Asociaciones de cada uno de los Estados. Desde esta perspectiva, se desarrollan dos actuaciones de colaboración.

La primera formar una asociación Ibérica de universidades con programas universitarios para mayores, que en un futuro más o menos lejano, pudiera ser el embrión de una Asociación que acogiera a todas las universidades de la Unión Europea o de los países iberoamericanos con este tipo de programas. Las actuaciones, en este caso deberían centrarse en ir consolidando las relaciones entre asociaciones, por ejemplo, a través de la realización de Encuentros, como en el que estamos participando, promover la elaboración de bases de datos conjuntas sobre indicadores de estos programas, conectar universidades socias para la elaboración de investigaciones conjuntas, etc.

La segunda, hace referencia al reconocimiento institucional de estos programas, universitarios para mayores, como programas universitarios, no sólo a nivel de los estados, sino también de amplias zonas geográficas.

En este sentido, como trataré de exponer, podría darse el caso que el reconocimiento llegara antes de la Unión Europea que de los propios estados. Sobre todo, si tenemos en cuenta las distintas disposiciones que sobre el reconocimiento de las titulaciones y conocimientos adquiridos, no solamente en el ámbito de la formación formal, sino también de la no formal e incluso de la formación informal.

Esta afirmación que hacemos se debe a que la educación a lo largo de la vida forma parte, prácticamente, desde el inicio de la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, aumentando de importancia con el paso del tiempo. Siendo esto así, no podemos olvidar que los programas universitarios para mayores son una parte de esta manera de entender la educación.

En esta línea, la Comisión Europea entiende la educación a lo largo de la vida como “toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y las

competencias” (Eurydice, 2001, 107) y que, en el conocimiento especializado, como ya apuntamos, se identifica como “educación permanente”, que no es ningún tipo de educación, sino una manera de entender la educación en su dimensión dinámica, una orientación o sentido de la educación.

De forma esquemática recogemos algunas de las declaraciones de las diferentes reuniones de responsables de la Unión Europea, en especial de los responsables educativos, relacionadas con este tema que estamos a tratar.

La primera alusión a este tema por parte del Consejo Europeo se da en la reunión de Lisboa en el año 2000, en la que se habla de garantizar el acceso a la formación a lo largo de toda la vida, como consecuencia de la importancia creciente de las tecnologías de la información y la comunicación.

Se delimitan las estrategias generales sobre la mejora de la educación, definiéndose 7 indicadores para poder conseguirlo, de los que mencionamos sólo dos en relación al aprendizaje a lo largo de la vida: “alcanzar el porcentaje del 12,5% de población adulta que participa en la formación a lo largo de la vida” y “definir medios de movilidad de jóvenes, enseñantes, formadores e investigadores”. Se establece el horizonte 2010 para la consecución de los objetivos marcados.

Esto vuelve a reiterarse en las declaraciones de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002).

En todas las reuniones citadas se declara la necesidad de establecer alianzas y sistemas de cooperación para la formación permanente como medida para el desarrollo de estrategias políticas de movilidad, inclusión social, empleabilidad y desarrollo personal.

Pero realmente fue en las reuniones de ministros responsables de Educación Superior de la UE en la que se destaca la importancia de la formación a lo largo de la vida. Así, ya en la Declaración de Bolonia (1999) se empezó a hablar de la formación continua, aunque fuera únicamente a nivel de reconocimiento de la experiencia por parte de las universidades.

En la reunión de Praga (2001), se habla ya, explícitamente, de la necesidad de incorporar el aprendizaje a lo largo de toda la vida al área de educación superior como necesidad de afrontar los retos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

En la de Berlín (2003) ya se pide insistentemente a las instituciones de educación superior que aumenten las posibilidades de aprendizaje permanente.

En Bergen (2005) se consideró la necesidad del desarrollo nacional de los marcos de calificaciones como una oportunidad de incorporar al aprendizaje a lo largo de toda la vida a la educación superior. También se pide a la Comisión Europea el seguimiento de los progresos de todas las partes implicadas en el proceso de Bolonia. El comunicado incluye la recomendación de trabajar en la línea de reconocimiento de aprendizajes previos incluyendo, siempre que ello sea posible, aprendizajes no formales e informales para el acceso a programas de educación superior.

En el comunicado de la reunión de Londres (2007) se analiza un informe pedido en 2005, se determina la creación de un grupo de seguimiento sobre el tema y se concluye que es necesario el desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexibles para respaldar el aprendizaje permanente desde etapas más tempranas. Por ello se solicita al grupo de seguimiento de Bolonia que se aumente el intercambio de buenas prácticas y se trabaje en el sentido de fomentar la comprensión del papel de la educación superior en la formación permanente, profundizándose en la reunión de Lovaina (2009), como comentaremos más adelante.

Igualmente, en las reuniones conjuntas de Ministros Europeos de Educación y Formación profesional, Comisión Europea y Agentes Sociales se enfatizan los principios de información, transparencia y guía,

reconocimiento de competencias y calificaciones y garantía de la calidad, así como la necesidad de cooperación entre estados y la Comisión Europea, poniendo como meta el horizonte 2010 tal y como se consigna en las estrategias de Lisboa.

En la reunión de Helsinki (2006) se realiza una revisión de los procesos y estrategias de Copenhague. Pero insistiendo en la gran importancia del desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se revisa las diferentes líneas de trabajo en marcha, tales como el proceso político, el desarrollo de instrumentos, los procesos de estimulación del aprendizaje, los procesos comunes a todos los actores implicados, etc.

Pero el paso más importante fue el que dio la Comisión Europea (2001) cuando planteó un espacio europeo de educación y formación a lo largo de la vida y diseñó las **líneas estratégicas**. Para posteriormente, en una recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de Europa (18 de diciembre de 2006) se enumeran las **competencias clave para la educación y formación a lo largo de toda la vida** (comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencias matemáticas y de base en ciencias y tecnología, competencia numérica, competencias sociales y cívicas, espíritu de iniciativa y empresa, sensibilidad y expresión cultural). Con respecto a esta cuestión del aprendizaje a lo largo de la vida en las Universidades, la Asociación de Universidades Europeas (2008) señaló los compromisos de las universidades y de los gobiernos en relación a este tema.

En la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior celebrada en Lovaina (2009), el aprendizaje permanente aparece como uno de los objetivos prioritarios de la Educación Superior, fomentando que estos programas sean también de responsabilidad pública, lo que implica que los aprendizajes realizados deban ser reconocidos a través de títulos o certificaciones otorgadas por las instituciones pertinentes, lo que afecta a los programas universitarios de mayores.

La Comisión, también, entiende que la implantación de políticas de Aprendizaje permanente requiere fuertes compromisos por parte de todos los agentes implicados, así como incluir principios y procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo basado en los resultados del aprendizaje, independientemente de la forma de adquirir los conocimientos, las destrezas y capacidades (aprendizaje formal, no formal o informal).

De lo que llevamos dicho, se desprende que la proyección de la formación permanente en Europa tiene que ser responsabilidad también de las propias universidades. Las universidades europeas tienen que asumir la formación permanente como transferencia de conocimiento, debiendo considerarla como un valor añadido, con una oferta coherente, con una función social y una redistribución de los recursos. Uno de los programas universitarios que mejor asume todos estos retos y objetivos que plantean las instituciones europeas a las universidades son precisamente lo que en España conocemos como Programas Universitarios para Personas Mayores.

De ahí, la importancia de ir elaborando un documento para el reconocimiento de estos estudios y aprendizajes, que no tienen como meta salidas laborales, sino la mejora de la calidad de vida de este grupo de edad, a través, entre otras actividades, del ejercicio intelectual que requiere la participación en los programas. Esta propuesta tendría más fuerza si se hace desde las asociaciones de universidades que tengan este programa, ya que conjuntamente podrían actuar como un lobby.

Conclusiones

El Espacio Europeo de Educación Superior al igual que las redes universitarias de formación iberoamericanas abren grandes posibilidades para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida, a la educación o a la formación permanente, en general, y para los programas universitarios para mayores, en particular, al ser programas que se inscriben en esta forma de entender la educación. Pero para ello nuestros

programas deberán tener una estructura lo más estable posible, así como explorar todas las posibilidades de reconocimiento que están en marcha.

Si eso es así, nuestros programas universitarios para mayores estarían en las condiciones idóneas para poder ser reconocidos y, por tanto, consolidarse definitivamente como una parte de la oferta académica de las universidades de Europa y América, con lo que tendrían el apoyo de las diferentes administraciones con competencia educativas, en general, y universitarias, en particular.

Pero esta adaptación además de tener en cuenta las características específicas, que apuntamos, y especiales de nuestros programas, deberían ponerse en marcha los mecanismos necesarios para fomentar y evaluar la calidad de su oferta formativa. Es decir, los Programas Universitarios para Personas Mayores tendrán un futuro asegurado e, incluso, brillante, siempre que, entre otras cosas, sean capaces de generar:

1. Estabilidad: adaptándose a la demanda social y al marco que establece el E.E.E.S.
2. Reconocimiento social y político que vendrá dado por esa adaptación al E.E.E.S.
3. Control de calidad de su oferta académica y formativa.

Bibliografía

- AEPUM (2016): *Propuesta de documento marco para el reconocimiento de los programas universitarios para personas mayores (PUMs)*. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/70963>.
- BRU RONDA, C. (Inv.Prinp.) (2007): *Análisis y evaluación de programas universitarios para mayores. Proyecto AEPUMA. Informe Final*. IMSERSDO, Madrid.
- Comisión de Formación Continua (2010): *La formación permanente y las universidades españolas*. Consejo de Universidades. <http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf>.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio del aprendizaje permanente*. Bruselas: COM 678 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: COM 58.
- Consejo de Europa (1999): *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Declaración conjunta de los Ministros europeos de Educación reunidos en Bolonia. http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.
- Consejo de Europa (2000): *Conclusiones de la Presidencia*. Consejo Europeo de Santa María da Feira (Lisboa). http://www.europarl.europa.eu/summits/fei1_es.htm.
- Consejo de Europa (2001): *Conclusiones de la Presidencia*. Consejo Europeo de Estocolmo. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/ACF429.html.
- Consejo de Europa (2002): *Conclusiones de la Presidencia*. Consejo Europeo de Barcelona. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf.
- Consejo de Europa (2002): *Declaración de los ministros europeos de formación y Enseñanza profesional y la comisión europea, reunidos en Copenhague sobre una mejor Cooperación europea en materia de formación y enseñanza Profesional*. <https://www.redtrabaja.es/es/portalttrabaja/resources/pdf/referNet/DeclaCopenhague.pdf>.
- Consejo de Europa (2003): *Educación Superior Europea*. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. Berlín. http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf.
- Consejo de Europa (2004): *Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP)* (Revisión de la Declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_es.pdf.
- Consejo de Europa (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen. http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf.

- Consejo de Europa (2006): *Comunicado De Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional*. Comunicado de los Ministros europeos responsables de la formación profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf.
- Consejo de Europa (2007): *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Londres. http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf.
- Consejo de Europa (2009): *El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior. Lovaina. http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf.
- Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga. http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf.
- EURIDYCE (2008) *El gobierno de la Educación Superior en Europa. Políticas, estructuras, financiación y personal académico*. D.G. Educación y Cultura. Comisión Europea.
- EURYDICE (2007): *La educación no profesional de adultos en Europa*. Documento de trabajo. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/083ES.pdf.
- Lorenzo, J.A.; Rodríguez, A. y Gutiérrez, Mª C. (2011): Educación y calidad de Vida: Los programas universitarios para mayores en España. *Revista de Ciencias de la Educación*. (225-226), 29-50.
- Lorenzo, J.A.; Rodríguez, A. y Gutiérrez, Mª C. (2012): Educación y calidad de Vida: Los programas universitarios para mayores en España. *Memorialidades*. 9 (17), 61-104.
- Rodríguez, A. (2008): Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. En Mª C. Palmero (Coord.): *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. 83-92. Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Rodríguez, A.; Mayán, J. M. y Gutiérrez, Mª C. (2010): Intervención Pedagógica en Gerontología. En A. Cabedo (Ed.): *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*. 231-262. Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universidad Jaume I.

TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA INTEGRACIÓN

Pedro Pablo Quevedo López*, Jassivy Del Carmen Nucamendi Ruiz* y
Elsa Velasco Espinosa**

*Estudiante tesista Facultad de Humanidades, UNACH

**PTC Facultad de Humanidades, UNACH

Resumen

La importancia del trabajo colaborativo es clave para impulsar el talento de las personas, la educación en la actualidad requiere del trabajo de grupo. En las actividades de enseñanza aprendizaje, el trabajo colaborativo o cooperativo (términos utilizados indistintamente) conforma uno de los principales elementos. Los proyectos innovadores que usan técnicas de enseñanza aprendizaje involucran esta modalidad de trabajo en la que el ser que aprende se forma como persona; quienes cuentan con mayor desarrollo de las competencias se convierten en ejemplo para los demás y en una fuente de estimulación y creatividad.

Con éstas se promueve la transferencia de conocimientos, habilidades, y la de integración en la cual el individuo tiene que incorporar a los demás sin prejuicios, en el ámbito escolar es principal ya que se formarán en la idea de incluir a sus compañeros sin discriminación y también será aplicado en todos los ámbitos con sus amigos, en su familia, espacios laborales, deportivos, etc., promoviendo la formación de ciudadanía incluyente, comunitaria.

Para que, en un ámbito social pueda explorar esa integración incluyendo a las demás personas para lograr retroalimentación y formación de los sujetos mediante la interacción a obtener en los distintos contextos, obteniendo esta integración el sujeto puede colaborar con los demás individuos y obtener aprendizaje significativo del valor de sí mismo y de los otros.

El individuo lo que aprenderá en el medio escolar al ser incluyentes, es a trabajar de manera colectiva para que obtenga aprendizaje significativo y mejor desempeño escolar, porque aprenderá de los otros, con los otros y de sí mismo

En el proceso de enseñanza tradicional, el aprendizaje se ha tomado como la transmisión de conocimientos; en los últimos tiempos el paradigma ha cambiado sustentado en la transferencia de conocimientos. Los procesos que los alumnos utilizan son de adecuación, como se plantea el constructivismo. La comunicación con los pares abre la percepción de la persona, desarrolla habilidades cognitivas y de trabajo en grupo, respondiendo a las necesidades que se conciben para esta época.

Esta técnica se refiere a la actividad que efectúan pequeños grupos de alumnos dentro de las aulas de clase; éstos se forman después de las a partir de las indicaciones explicadas por del docente. Durante el inicio de la actividad y al interior del grupo, los integrantes intercambian información, tanto la que activan (conocimientos previos), como la que investigan. Posteriormente trabajan en la tarea propuesta hasta que han concluido y comprendido a fondo todos los conceptos de la temática abordada, aprendiendo así a través de la cooperación.

Introducción

El trabajo colaborativo y la integración son importantes en el todos los ámbitos, escolar y fuera de éste, incluir a las demás personas sin discriminar es uno de los elementos más importantes en la sociedad, el ayudarse y respetarse, unos a los otros.

La integración, por su parte, es un proceso dinámico y multifactorial que supone gente que se encuentra en diferentes grupos sociales (ya sea por cuestiones económicas, culturales, religiosas o nacionales) se reúna bajo un mismo objetivo o precepto.

Asimismo, además de la integración social, también podemos hablar de la conocida como integración racial. Con ella lo que se persigue básicamente es que exista una igualdad real entre las personas independientemente de su raza y que se desarrolle una cultura donde exista la tolerancia necesaria para que todas las culturas tengan cabida y sean respetadas, entre otros objetivos.

El acto de la interacción es importante para todas las sociedades porque acerca a sus integrantes a la convivencia, a la paz y a la vida en armonía. Las diferencias y los prejuicios que las mismas generan, hacen que algunos integrantes participantes se nieguen a integrar e integrarse a personas que se hallan fuera del grupo social, por su color, etnia, género, procedencia social y económica.

Integrar es obtener y articular los elementos materiales y humanos que la organización y la planeación señala como necesarios para el adecuado funcionamiento de una organización social. Esta técnica se refiere a la actividad que efectúan pequeños grupos de alumnos dentro de las aulas de clase; éstos se forman después de las indicaciones explicadas por el docente.

Si se comparan los efectos que se logran al aplicar esta técnica, contra la tradicional, se puede afirmar que los alumnos aprenden de manera significativa los contenidos, desarrollan habilidades cognitivas (razonamientos, observación, análisis, juicio crítico, etc.), socializan, toman seguridad, se sienten más aceptados por ellos mismos y por la comunidad en que se desenvuelve.

Las tres estructuras que forman el trabajo colaborativo son: la competencia, mediante la cual los alumnos tratan de alcanzar las metas, mismas que sólo se consiguen cuando el grupo en su totalidad lo hace, (si yo gano tú ganas), por medio de la cooperación, los alumnos ejercitan la interdependencia positiva, logran un crecimiento personal y social.

El individualismo a diferencia de la primera, proporciona solamente un crecimiento individual o personal, pero el alumno tiende al aislamiento, lo que le puede provocar daños permanentes en su interioridad. Los cinco

componentes del aprendizaje cooperativo, son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción fomentadora cara a cara, las habilidades interpersonales, y el procesamiento por el grupo. (Fuentes, 2003, p. 19)

El trabajo colaborativo de acuerdo al Plan de Estudio de Educación Básica 2011 constituye:

Un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, donde hay que conjugar esfuerzos, talentos y competencias. Para que el niño desarrolle su competencia grupalmente, dentro del plan debe haber un apartado en donde se proponga que el niño puede interactuar con los demás niños o con la sociedad para que tome en cuenta la diversidad que existe en la sociedad, trabajar en equipo no es estar reunidos en un espacio, en un mismo momento es compartir ideales, formas de trabajo e intereses, es contar con un propósito común al que cada uno aporta. (párr.15)

Por una parte, es la integración y por otra es el trabajo colaborativo, cuando el alumno trabaja en equipo suele pasar presenta un rol pasivo, es poco el interés por aportar o argumentar, por eso el trabajo de integración grupal en la cotidianidad del aula casi no se presenta, generalmente los trabajos en equipo lo lideran uno de los integrantes y reparte el tema de acuerdo a su la propia opinión de los integrantes, dejando fuera a quienes supone no aportan o no saben.

Para un trabajo colaborativo, debe de existir un intercambio de experiencias, se propician discusiones enriquecedoras y se retroalimenta la información que cada uno posee, a fin de aprender de todos y con todos. Es real que cada participante tiene características distintas, por lo que el manejo de grupos resulta compleja tarea para el instructor, quien ha de ser el responsable de la conducción del aprendizaje, el cual no se logrará sin integración grupal.

La integración grupal se logra mediante la utilización de técnicas o dinámicas grupales, que permiten a los integrantes de la tarea, sentirse parte de ésta y de la solución. Es indiscutible que el aprendizaje tiene una dimensión individual de análisis, conceptualización y apropiación, sin embargo se desarrolla de mejor forma a través del aprendizaje en colaboración con otros, En el trabajo colaborativo hay conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupo, así como de estrategias para proporcionar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje, desarrollo y social), en esas dinámicas cada miembro es responsable de su propio aprendizaje así como el de los restantes miembros del grupo, enseñando a quien no sabe y aprendiendo de quienes tienen el conocimiento que ya poseen.

La realidad de la integración grupal es donde existen diversas brechas que generan la exclusión de algunos alumnos al momento de generar la integración grupal, estas brechas son, la discriminación, económico, social, cultural entre otras. En las escuelas se genera poco la integración grupal completa porque en el aula el docente no crea dinámicas de integración que influyan en el alumno y logren obtener otra perspectiva sobre cómo trabajar en equipos y lo valioso de aprender de las diferencias.

Por estos motivos se deben buscar las estrategias para integrar y trabajar colaborativamente y así obtener aprendizajes significativos, y pueda ayudar en determinados tiempos sin perjudicar a nadie y aprendiendo de sí mismo y de los otros, para el bien de cada uno.

Objetivo General

Diseñar estrategias didácticas para mejorar el proceso de integración de los alumnos por medio del trabajo colaborativo, de tal manera que les permita obtener un aprendizaje significativo en el 3er grado de primaria.

Metodología

Para este estudio se observó en la escuela “Camilo Pintado”, en la Colonia 5 de mayo de Tuxtla Gutiérrez. Se seleccionó la metodología cualitativa, que se define Para Margaret D. LeCompte (1993, p. 1)

La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. Es más, la investigación cualitativa investiga contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran.

Para este estudio también se seleccionó el método investigación-acción que significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana y utilizar las relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento. (Creswell, 2014, p. 577)

Elegimos estos métodos porque extraen descripciones a partir de observaciones, a partir de la realidad en la que se esté llevando esta situación, y así definitivamente buscar la manera de poder resolver cada detalle de un determinado problema.

Las técnicas para el trabajo de investigación son observaciones, entrevistas:

La observación es aquella es un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones obre la realidad. (Bernal C, 2006, p.32)

La entrevista que está orientadas a establecer contacto directo con las personas que se considere fuente de información. La entrevista si bien puede soportarse en un cuestionario muy flexible, tiene como propósito de tener información más espontánea y abierta. (BernalC, p.6)

Resultados

Nos presentamos a la escuela primaria “Camilo Pintado”, donde realizamos intervención pedagógica. Los resultados que nos dieron estas actividades fueron durante la entrevista que los niños no querían juntarse con las niñas, el motivo era que “ellas nos pegan mucho, no les gusta trabajar, no participan”, en tanto las niñas decían, “ellos son muy sucios a veces empujan y caemos”, “a algunos no les gusta trabajar”, “tienen letras feas”, etc., y otra razón fue que “el docente también no nos hace caso” los alumnos escogieran a sus compañeritos de trabajo, por ello la polaridad de los integrantes, se observaron dos bandos, niños y niñas.

Con la primera actividad realizada con el programa de intervención, las primeras impresiones denotaron desigualdad de género, los grupos eran o niños o niñas, sin embargo, la comunicación y la destreza que presentaron los niños en los equipos fue buena, todos sabían de qué manera comunicarse, pero el evento se presentó de esta manera porque dejamos que los alumnos/as escogieran a sus compañeros de equipos.

En otra actividad alternamos al momento de formar los grupos donde cada uno de ellos se integraban sin afinidad, como objetivo era ver el comportamiento que se obtenía, en al realizar las actividades, nos percatamos que había desintegración con una simple actividad de integración, escuchábamos reclamos de los niños y niñas, los reclamos eran del por qué los obligábamos a hacer equipos mixtos, sin embargo se ignoraron las peticiones ya que el objetivo como ya se mencionó era identificar la principal problemática que afectaban las relaciones sociales de los niños.

Pudimos concretizar, con estos resultados que nosotros como interventores educativos teníamos que inmiscuirse en todo el momento de la actividad, en la segunda actividad personalmente armamos los equipos, mezclamos niños con niñas

Durante las tareas asignadas a los equipos, pudieron realizar las actividades de manera colaborativa, algunos daban sus opiniones del tema, otros ayudaban a dibujar y otros a participar en otras actividades redactar algunos

puntos del tema, entonces veían que si podían trabajar con sus compañeros, quienes tenían diferentes habilidades, pero se complementaban para obtener un buen resultado y ser un ganadores.

El último día de la intervención hicimos una actividad emocional de reflexión con los niños/as, referente a la valía del apoyo mutuo para salir adelante, y si un compañero necesita ayuda, brindarla para solucionar ese problema. La mayoría de los niños contaron sus emociones, sus relaciones fuera de la escuela, porque de acuerdo a sus comentarios el motivo de no trabajar colaborativamente, o no integren a sus compañeros para trabajar, es culpa de los papás porque, el modo que ellos se comporten, es decir, en la familia hay pleitos, hay separaciones, buena parte de ellos viven solo con la mamá y varios son hijos de madres solteras.

Finalmente, los resultados de la actividad integradora fueron positivos, durante las actividades subsecuentes se empezaron ayudar entre ellos, ya no ponían peros, y participaban todos, apoyándose unos a los otros.

Conclusiones

En esta experiencia interventora, podemos concluir que el trabajo colaborativo y la integración es importante en el individuo, permite compartir, comprender al otro, apoyar, aportar ideas, entre otras, y lo más importante no discriminar porque en esta etapa en donde los niños tienen la edad de 8-10 años, no saben por qué si algún compañero, presenta alguna discapacidad, o es muy lento al aprender deben incluirlo en los trabajos a realizar, porque ellos tienen otras habilidades o capacidad para hacerlo de otra manera y ellos también la aprenden.

De ahí la importancia del docente incluyente dentro de un salón, quien puede demostrar que cualquier persona en colaboración, tendrá más ideas, y serán más claras y precisas, puedes aportarle a tus compañeros y tu objetivos serán más específicos y se lograrán mejor, aprendiendo también que no solo puede atenderse esta recomendación del trabajo colaborativo en una institución si no también fuera de ella sin discriminar, excluir a nadie, porque el trabajo colaborativo reúne ideologías y conocimientos de diferentes sujetos y cuando se forman

grupos sociales por ende se aportan diferentes tipos de opiniones donde cada uno se enriquece de manera cognitiva y así pueden lograr un aprendizaje significativo.

Fuentes de información

Arnaiz, E. (2012). Bases teóricas de investigación en educación especial (2da. Edición). Madrid: Pirámide

Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación (2da. Edición). México: Ed. Pearson

Murcia, E. P. (2008). La colaboración en el aula: más que uno más uno. (1er. Edición). Colombia: Magisterio

Johnson, D y Johnson R, (1999) Aprender juntos y solos. (1er. Edición). Buenos Aires: Aique

Blasco, J. E., Pérez, J. A. (2007). Metodologías de la investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes. España. Editorial Club Universitario.

Zapata, A. O. (2005). Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. México. Pax.

Lavié. M. J. (2009). El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura. Universidad Sevilla: Editorial CS.

Hernández, A. A. Martínez. (2011). Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías. España. Editorial Salamanca

CONSIDERACIONES PARA PROYECTOS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES

María Teresita Pérez Cruz*

Facultad de Humanidades*

Resumen

Haber trabajado proyectos educativos en contextos plurilingües en Chiapas y acercarnos a niños de educación primaria, ha permitido darnos cuenta de tres prioridades importantes a considerar como parte de un derecho educativo: 1) el enfoque filosófico con que se llega al campo de acción, 2) la metodología de investigación pertinente y 3) las necesidades de formación de quienes nos involucramos en el proceso educativo. Todo ello con la intención de comprender el proceso de lectoescritura desde el enfoque sociocultural, entendiendo que cada contexto demanda sus propias particularidades y coincidencias universales, es decir diversas epistemologías que expresa el lenguaje. Frente a ello es importante socializar las tres prioridades que permiten la entrada del proyecto a las comunidades plurilingües, experiencias de proyectos de lectoescritura que fueron aplicados con niños de la cultura maya hablantes de la lengua tsotsil y tseltal.

Palabras claves: Práctica sacionatural de lenguaje, literacidad y formación profesional.

INTRODUCCIÓN

A través de la universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México, hemos logrado participar en algunas escuelas de educación primaria en comunidades de los Altos de Chiapas, aplicando proyectos de intervención con la participación de docentes y estudiantes de la licenciatura en pedagogía. Proyectos que han tenido secuencia para estudiar, indagar e intervenir en el ámbito de la lectoescritura en contextos de diversidad lingüística, principalmente con niños y docentes hablantes de los idiomas tseltal y tsotsil.

El caminar de estos proyectos inicia en 2016 con el incentivo de aplicar el enfoque de la “Práctica sacionatural de lenguaje” (PSNL) derivado del macro proyecto en 2014, con ello se pretendía que en el camino se diera la convergencia entre contenidos socio culturales de los niños y los establecidos curricularmente por grados, es decir llegar a la articulación de saberes en la formación de los niños, logrando los aprendizajes de los estándares curriculares establecidos oficialmente en el sistema educativo nacional mexicano.

Los proyectos se aplicaron de 2016 a 2018, derivando resultados en diversos escenarios y arista en el proceso de intervención, importante para analizar y continuar trabajando. De esta forma el encuentro con las realidades educativas en estos contextos, pone a la mesa de discusión puntos importantes a considerar en la transición, articulación o transposición de los contenidos. Frente a ello, la lectoescritura asegura su visión desde la literacidad que tiene su base en el proceso

sociocultural, distanciándose del sesgo de la alfabetización en el sentido de sujetarse exclusivamente a la enseñanza de la escritura de grafías, formas y oraciones priorizando más el contenido.

A raíz de estas experiencias se identifican tres elementos importantes a considerar para la llegada al campo con propuestas educativa de investigación intervención: El enfoque, la metodología de investigación y la formación de quienes participamos en contextos diversos lingüísticamente. Marcando el vaivén en este caminar diverso de los retos de la lectoescritura.

EL ENFOQUE FILOSÓFICO

La filosofía de la Práctica Socionatural de Lenguaje (PSNL), que posteriormente utilizaremos solo sus siglas, fue inspirada en el pensamiento dialógico de los pueblos indígenas que habitan las comunidades y que viven una relación intrínseca con la naturaleza, de acuerdo a los resultados de las propuestas de programas para la asignatura lengua indígena “Los seres humanos somos parte de la naturaleza y no dueños de ella, y con ella conformamos una sola unidad articulada” (Comisión Chiapas, 2014, impreso). Filosofía importante a considerar porque comprendiéndola se le encontrará sentido a los actos comunicativos de las prácticas culturales de cada pueblo.

Por lo tanto orienta a la identificación de prácticas culturales del contexto de los niños y de los múltiples eventos comunicativos existente señalando las más significativas en valores y conocimientos del acto comunicativo con sus interlocutores ya sean sujetos naturaleza o sujetos seres humanos. Para posteriormente ser articulados en contenidos escolares en la escuela, tarea compleja.

La lectoescritura se lee entonces desde una postura de literacidad, como bien menciona Cassany (2006) “(...) entendida como la referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural, implicando el desarrollo de la competencia de criticidad para el análisis de los discursos, con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en su contexto” (58). Leer el contexto en la diversidad de lenguas significa entrar en un entramado semántico relevante donde en el caso de las lenguas mayas, acoge una comunicación dialógica entre los seres humanos y no humanos por decirlo de alguna forma. La lectoescritura en ese sentido recupera textos muy distintos al contexto hispanohablante, donde las variantes no van con los modos de hablar sino del sentido de la vida. Lo que invita al reconocimiento del texto en el contexto, generando una visión diversa de la lectoescritura y su propósito escolar con los niños. “Actualmente sabemos que el niño que llega a la escuela tiene un notable conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico “sin saberlo” (inconscientemente) en sus actos de acción cotidiano” (Ferreiro y Teberosky, 2005. 26).

Si partimos de la enseñanza de la lectoescritura exclusivamente gráfica, algunas culturas que darán limitadas.

La visión de la práctica socionatural de lenguaje desde la relación hombre naturaleza, amplía el acto comunicativo, abriendo más campos de acción. La naturaleza se concibe como una parte social de las relaciones vivas, quien trasmite saberes que la hacen participe “lectura de realidades” como lo ha mencionado Paulo Freire en su artículo “La importancia del acto de leer”. Por tanto se percibe una serie de mensajes que están permanentemente desarrollándose en cada acto comunicativo de la práctica oral, gestual y en silencio.

Desde este enfoque, se remarca la necesidad de esta mirada para desarrollar la sensibilidad que se necesita y ser coparticipes de comprender otras educaciones y otras epistemologías.

El proceso recurrente para trabajar la parte pedagógica del proceso de lectoescritura se puede observar en el siguiente cuadro.

Etapas de articulación de las prácticas culturales a la escuela

Práctica cultural	Práctica sacionatural de lenguaje	Ámbito	Proyecto didáctico	Socialización del resultado
-------------------	-----------------------------------	--------	--------------------	-----------------------------

Para la detección de prácticas importantes en la comunidad es de gran relevancia que los profesores compartan sus experiencias, con la finalidad de vincularlo con la escuela. Después de hacer un mapeo de las prácticas comunitarias, de la temporada de producción en la comunidad, se hace la selección para aplicarlo en el aula. “Cuando las cosas tienen un sentido para nosotros, sabemos (entendemos, proponemos) lo que hacemos; cuando no lo tienen, actuamos de un modo ciego, inconsciente, ininteligente” (Dewey, 1998, 37). Por ello la relevancia de captar un elemento motivador en la comunidad que abra los múltiples aprendizajes que se puedan derivar desde lo local hasta lo global.

LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Bajo la filosofía de la diversificación de ámbitos comunicativos con la PSQL, donde la naturaleza encuentra su sentido de producción y diálogo para preservarse en los estudios escolares. Es necesario para cualquier propuesta de investigación educativa considerar la recolección de datos de prácticas culturales que dan cuenta de los lenguajes. Esto indica sujetarse a tiempos y acuerdos necesarios no sólo de la comunidad escolar sino de la comunidad donde se encuentra instalada la escuela. En este sentido, involucrarse en una comunidad con el propósito de intervenir a través de un proyecto de lectoescritura escolar, implica respetar reglas culturales y tomar acuerdos colectivos.

La metodología investigación acción participativa puede ser una opción para acercarse a la sensibilidad de la realidad e iniciar un proceso de convivencialidad. “Ahora bien, la IAP permite el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas en cuanto al conocimiento y utilización de las técnicas de investigación social, al mismo tiempo que proporciona progresivamente una comprensión crítica de la realidad y permite que la misma gente se apropie de instrumentos metodológicos” (Ander-Egg, 1990, p.38). Por ello, un proyecto de investigación intervención, se construye siempre pensando en las necesidades de la comunidad escolar a donde se pretende llegar, pensando también que se lleva una propuesta en el proyecto y no un planteamiento inamovible, esta visión coincide con una de las características de la teoría de campo, “el interés de los aspectos dinámicos de los hechos” (Lewin, 1942, p. 2).

En las experiencias de los tres proyectos se ha trabajado la investigación acción participativa.

En la metodología se puede observar los principios fundamentales de colaboración y consenso, lo que permite trabajar en completo común acuerdo, favoreciendo con ello a quienes no dominan una de las lenguas de la diversidad cultural de Chiapas, en nuestra experiencia la lengua tseltal.

Tomar acuerdo lleva su tiempo porque son los tiempos de la comunidad y no de la institución universitaria. La espera es importante porque si el proyecto es aceptado, se asume como proyecto de la comunidad y la participación es colectiva y en común acuerdo.

Para los proyectos que hemos aplicados y han sido aceptados por la comunidad las etapas metodológicas identificadas como importantes son:

Etapas de Preparación

- Investigación documental de los procesos lectoescritores
- Formación de los participantes sobre la metodología de prácticas socráticas de lenguaje.
- Implementación de taller sobre lengua indígena para identificar criterios mínimos de la filosofía alfabética, de la normalización a la variación dialectal y filosofía.
- Elaborar propuesta de proyecto didáctico.

Etapas de acercamiento a la comunidad

- Presentar del proyecto y tomar acuerdo con profesores y autoridades de la comunidad.
- Se realiza observación participativa para indagar los recursos culturales que posee la comunidad y en concreto la escuela primaria.
- Se realizarán registro de lo observado en la escuela y en la comunidad, de lo conversado con los profesores de grupos, la gente de la comunidad y los niños.
- Taller con docentes bilingües, para elaborar el proyecto didáctico bimestral acorde al video educativo, a las experiencias docentes y a las sugerencias que plantea la propuesta de programa de lengua tseltal.

Etapas de aplicación del proyecto didáctico:

- Presentación del proyecto a los niños y recibir sus aportaciones
- Indagación con los niños de los temas más relevantes para que ellos determinen lo que quieren aprender y la temática a investigar
- Investigación de las PSNL más representativas que contribuya a integrar la mayoría de las áreas de conocimiento que trabajan en primaria.
- Realizar ejercicios de lectoescritura a raíz de las PSNL investigadas.

Etapas de evaluación de los resultados y entrega de productos de investigación.

- El proceso de los proyectos didácticos origina trabajos o productos finales que son evaluados cualitativamente.
- Los productos se socializan a la comunidad escolar y ejidal
- Los niños se organizan para exponer los resultados del trabajo elaborado y la experiencia vivida.
- Estudiantes y docentes de la UNACH, evalúan el trabajo realizado en la universidad para retroalimentar la formación y participación.

Una parte importante del proceso educativo y del proyecto de investigación-intervención es la socialización de los trabajos cuando finalizan con su elaboración, con el objetivo de compartir oralmente la experiencia.

La socialización se realiza al interior de la escuela, con la invitación de todos los grados escolar, también se invita a los padres y a la comunidad en general. En las experiencias que hemos tenidos las presentaciones lo hacen los niños en dos idiomas.

NECESIDADES DE FORMACIÓN

El proceso de preparación inicia desde la Universidad Autónoma de Chiapas primero nos preparamos con talleres para identificar el enfoque de las prácticas socráticas de lenguaje y del conocimiento del nociones del idioma de la comunidad.

Uno de los puntos complejo de la preparación fueron las dificultades de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía para comprender el enfoque de PSNL y de la metodología de Investigación y más aún aplicarlo, esto debido a la inexperiencia en el trabajo de campo.

La pedagogía tiene principios que se convierten en obligaciones para la detección de necesidades educativas y lograr su intervención ética y profesional, por ello tanto estudiantes como docentes de la licenciatura en pedagogía necesitan de la flexibilidad de los tiempos para la realización del trabajo de campo, para establecer la corresponsabilidad institucional, debido a que la comunidad abre las puerta para los proyectos y la universidad aún le falta la flexibilización de los tiempos entre otros puntos importantes.

Frente a la diversidad de lenguas, se necesita ser sensible a las realidades y lograr desarrollar dos habilidades: “saber escuchar” y “saber esperar”. El silencio y el tiempo son relevantes para todo proyecto de investigación debido a que en las escuelas dentro de los patrones culturales de una comunidad marcan una temporalidad de aceptación de la investigación distinta a las de la ciudad, sin olvidar que también se tiene que triangular con los tiempos de la universidad.

Sin duda alguna salir fuera del aula es estimulante para el estudiante universitario, por lo tanto la responsabilidad de la universidad es lograr que ese entusiasmo se convierta en un compromiso social. Los tiempos de trabajo de campo son importantes, por ello debe ser un punto de análisis dentro de la Universidad.

RESULTADOS

Como resultado se puede mencionar que se logró:

La aplicación de tres proyectos de investigación de 2016 al 2018, en comunidades indígena de la zona de los Altos de Chiapas, con la participación de docentes y estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.

La participación de docentes y alumnos de escuelas del subsistema bilingües de educación primaria indígena, hablantes de las lenguas tseltal y tsotsil.

Identificación de un sin número de prácticas culturales de las comunidades, logrando productos finales como un video educativo, un libro de narraciones de niños y materiales de exposición en dos idiomas.

CONCLUSIONES

Abordar el punto de la articulación escuela-comunidad o viceversa, nos ha llevado a plantear proyectos de investigación intervención en comunidades diversas lingüísticamente, permitiendo con ello comprender que el trabajo colaborativo y consensado con los participantes: niños, docentes y autoridades, es clave para asumir responsabilidades asignadas y lograr acuerdos grupales.

Por lo tanto, también de entender la relevancia de los actos comunicativos culturalmente para aproximar el sentido pedagógico y valorar su complejidad al elaborar un proyecto de investigación, que priorice la formación de quienes llegamos a la comunidad. En este sentido el enfoque de la Práctica Socionatural de Lenguaje como base de la literacidad y metodología de investigación participativa es base para su consideración. Si bien es cierto con ello hemos insistido en plantear la necesidad de articular los contenidos culturales del contexto de los niños a la escuela, como acto comunicativo estratégico de aprendizaje de la vida, lo cierto es que también nos ha permitido ver necesidades no sólo de los niños sino de quienes nos involucramos en proyectos desde la Universidad a la comunidad, demandándonos más elementos en nuestra formación sociolingüística.

Así también la importancia de identificar prácticas propias de la comunidad y cómo éstas podrían verse reflejadas en los proyectos didácticos de los programas educativos en el nivel básico (educación primaria), desde ahí valorar la práctica de lenguaje cuyo propósito es reconocer la importancia de la comunicación no solamente entre los seres humanos, sino también entre la naturaleza.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Ander-Egg, Ezequiel. Repensando la Investigación- Acción- Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias. Edición Servicio de Publicación del Gobierno Vasco. 1990.

Arias, Jacinto. La educación gira en torno a la adquisición de los conocimientos necesarios para el cultivo del maíz. En: el mundo numinoso de los mayas. Chiapas, México: Serie de Antropología, Instituto Chiapaneco de Cultura. 1991.

Cassany, D. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama. 2006

Díaz Barriga, F. "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, No. 2, 2003.

Dirección General de Educación Indígena (2008). Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación básica. Primaria indígena. México: SEP. 2003.

Ferreiro, E. y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura el desarrollo del niño. México: Siglo XXI. 2005.

Gasche, Jorge. "UNEM y Educadores independientes". En: Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas. Colecciones: Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas. México: UNEM, ECIDEA, IIAP OEI, CIESAS, ediciones Alcatraz. 2009.

Lerner, D. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica-SEP. 2001.

Secretaría de Educación Pública. Acuerdos 592. Por el que se establece la articulación de la educación básica. México: SEP. 2011

ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL NIVEL SECUNDARIA: UNA CRÍTICA HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

Carmen Rocio Cárdenas Cruz y Elvia Lorena Zapata Algarín

Escuela de Humanidades C-IV

RESUMEN

La aparición de la educación sexual desde el siglo XX ha generado innumerables movimientos alrededor del mundo y cambios dentro de la educación, La formación integral tiene como objetivo la formación humana por medio de bases filosóficas, biopsicosociales y espirituales de carácter humanista, social, constructivista y liberador, toma en cuenta a la individualidad como un todo compuesto por realidad, pensamiento y experiencia. Por lo tanto la formación integral se constituye en bases y una de ellas es la sexualidad humana, de modo que la educación sexual según el informe de la UNESCO (2018) dota a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderan para disfrutar de salud, bienestar y dignidad, entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos. La intención de este estudio en proceso de conclusión esta en el análisis de la práctica de la educación sexual en la formación integral que se imparte en la Escuela Secundaria federal Jaime Torres Bodet.

Para ello se realiza un estudio descriptivo, con la metodología de la etnografía educativa apoyada por técnicas de observación y la entrevista.

PALABRAS CLAVES

Educación sexual, adolescencia, formación integral, formación cívica y ética.

INTRODUCCION

En el presente proyecto de investigación, *“Enseñanza de la educación sexual en el nivel secundaria: una crítica hacia la formación integral del estudiante”*, se pretende dar a conocer la pertinencia e importancia que tiene el informar y formar al estudiante y a los docentes de secundaria que la sexualidad es un tema vital dentro del proceso de su formación integral. Tomando en cuenta los innumerables movimientos que se ha generado en torno a esta temática, la industrialización, la urbanización y la transformación de la familia tradicional llevó a desarrollar propuestas de educación sexual que respondieron a los drásticos cambios culturales, teniendo su origen durante el siglo XX.

La sexualidad es un tema que hoy en día no se puede ocultar debido a que esta se encuentra en todas partes, además forma parte de nosotros como seres humanos. En nuestros días aún se encuentra vigente el debate acerca de la información que debe ser proporcionada a la población en general por el hecho de que ciertos datos pueden llegar a la inmoralidad.

Sin importar la edad y la condición, es indispensable que todos tengan acceso a una educación sexual que les garantice un desarrollo integral, es decir, que busque la mejora de aspectos personales del individuo como la autoestima, la autoprotección y sobre todo el conocimiento de sí mismo. Durante muchos años se ha catalogado a la educación sexual como una manera de inducir a los jóvenes a las relaciones sexo-genitales usando métodos anticonceptivos.

La etapa de la pubertad se considera una de las más complicadas en el desarrollo del ser humano ya que en ella se presentan cambios físicos y hormonales, esta es la etapa en la que se encuentran los estudiantes que formarán parte de la investigación. La presente investigación tiene como objetivo explicar, exponer y describir la educación sexual que se imparte en la materia de Formación cívica y ética de la escuela secundaria federal “Jaime Torres Bodet” para después identificar necesidades que se estén presentando y finalmente promover mejoras que se pueden implementar en el aula cuando se imparta el tema de educación sexual y que ésta beneficie al desarrollo integral de los estudiantes

A lo largo de los años se han presentado innumerables proyectos que proponen una mejora en la educación sexual de los estudiantes, sin embargo, durante el proceso de investigación se han presentado dificultades y oportunidades para implementar estas propuestas, en nuestro caso, tenemos como principal ventaja la formación en pedagogía porque esta nos brinda el beneficio de conocer diferentes puntos de vista por medio de otras disciplinas, así como el conocimiento de estrategias didácticas que facilitan el proceso de enseñanza – aprendizaje para diseñar una nueva manera de brindar educación sexual para la formación integral.

Por consiguiente, la propuesta de diseño que daremos a conocer podría contar con la aprobación del docente, la dirección, los alumnos y padres de familia. Este rediseño apoyará al estudiante con el cuidado de la salud, desde una perspectiva más profunda como la autoestima, la autonomía e identidad. También orientará a los adolescentes para afrontar los cambios que suceden en sus cuerpos durante la pubertad. Rescatar el diálogo entre padres e hijos puede llegar a ser una de las posibilidades más importantes en el proyecto, pues en él, los jóvenes manifiestan su confianza y libertad con las demás personas. De esta manera se brinda un sentido crítico para la sexualidad que se presenta en los medios de comunicación, para que esta pueda entenderse de una manera real y cotidiana. Una de las posibilidades de este proyecto es crear sensibilización en los docentes y en el director para que ellos le brinden suma importancia a los contenidos que se deben conocer, puesto que ellos son quienes tienen en sus manos las planeaciones que se llevarán a cabo durante el ciclo escolar.

En el desarrollo de esta investigación surgieron algunas interrogantes; mismas que incitaron a seguir con la investigación para dar respuestas claras y oportunas: ¿Qué impide inmiscuir la educación sexual en la formación

integral del estudiante de secundaria?, ¿Qué dificultades se generan al impartir la educación sexual formativa en los estudiantes de educación secundaria?, ¿Cómo se seleccionan los contenidos y estrategias de educación sexual al nivel secundaria?, ¿Qué actitudes, valores o pensamientos tienen los adolescentes acerca de la educación sexual?

Es de importancia señalar que este trabajo de investigación, se estructura en cuatro capítulos, el primero de ellos nos habla sobre el planteamiento general de la investigación, el cual contiene antecedentes, la descripción del objeto de estudio, los objetivos de la presente investigación, la pertinencia del estudio, las posibilidades y limitantes y como por último la delimitación del estudio. En el segundo capítulo se presenta los marcos referenciales los cuales son la historicidad y normatividad, la teoría y conceptos. El tercer capítulo se aprecia la metodología aplicada en el estudio, es decir, el procedimiento de la investigación, sus fases e instrumentación. Cabe señalar que el cuarto capítulo y las conclusiones del estudio se encuentran en construcción.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la práctica de la educación sexual que se imparte en la formación integral de los estudiantes de la escuela secundaria federal Jaime Torres Bodet.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Explicar la incorporación de la educación sexual de la formación integral de los estudiantes
- Exponer las dificultades que se generan al impartir la educación sexual en los estudiantes
- Describir la selección de contenidos y estrategias que se imparten en la educación sexual de los estudiantes
- Identificar los valores presentes en los estudiantes hacia su sexualidad
- Promover una reeducación sexual desde el enfoque de la pedagogía crítica

METODOLOGIA

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo por lo que el paradigma teórico que se maneja dentro de la investigación es el paradigma interpretativo ya que se busca construir la verdad a partir de aproximaciones a los sujetos y el contexto, para entender la realidad en la que viven los estudiantes, como complemento a ello se utilizara la metodología de la etnografía educativa.

De acuerdo con Aguirre Baztán analizando el termino etimológica mente entiende que “la etnografía es un estudio descriptivo (grafos de la cultura, etnos de una comunidad)” de este modo la etnografía educativa se ocupa en realizar estudios descriptivos de la cultura escolar, su principal característica es que el investigador participa de manera directa en la vida diaria de los sujetos durante un periodo de tiempo observando, escuchando, preguntando, entre otras cosas para arrojar un poco de luz sobre el tema en el que se centra la investigación,

este trabajo de investigación solo contara con la interpretación de los datos obtenidos por lo que no habrá una intervención pero, se reforzara con una propuesta para buscar en los estudiantes una reeducación sexual de acuerdo con los objetivos de la formación integral del estudiante.

La primera fase de esta investigación en construcción ha sido observar como manejan los docentes los contenidos de la educación sexual y que estrategias de aprendizaje utilizan, la segunda fase es la aplicación de entrevistas semiestructuradas para saber cuáles son las dificultades que se generan al impartir contenidos sobre la sexualidad; cabe mencionar que aún no hay resultados de los datos obtenidos o del producto que se obtuvo de las entrevistas puesto que es un trabajo que sigue en construcción, tercera fase de acuerdo con los datos recabados con las entrevistas se describirá la selección de contenidos y estrategias que se imparten en los contenidos de la educación sexual e identificar cuales valores deben estar inmiscuidos o se deben tener en cuenta para que los estudiantes los tengan durante el proceso enseñanza-aprendizaje, como ultima fase que seria la tercera promover una reeducación sexual, la cual seria facilitar una propuesta desde el enfoque de la pedagogía critica con el objetivo de fortalecer la formación integral del estudiante de secundaria.

RESULTADOS

Actualmente este trabajo de investigación no ha tenido resultados concretos ya que aún está en proceso de finalizar, a pesar de eso como se menciona en las fases de la investigación uno de los instrumentos realizados y aplicados es la observación.

En fase de diagnóstico, ha ayuda a determinar la prioridad que se necesita atender esta problemática para que se atienda y así exista una verdadera formación integral en el estudiante. Tomando en cuenta que los sujetos se encuentran en la etapa de la adolescencia.

La adolescencia, como periodo del desarrollo del ser humano abarca por lo general el periodo comprendido de los 11 a 20 años, en el cual él sujeto alcanza la madurez biológica y sexual; y se busca alcanzar la madurez emocional y social (Papalia et. al., 2001); a su vez la persona asume responsabilidades en la sociedad y conductas propias del grupo que le rodea (Aberastury y Knobel, 1997), por lo anterior, cuando se habla del concepto, se refiere a un proceso de adaptación más complejo que el simple nivel biológico, e incluye niveles de tipo cognitivo, conductual, social y cultural (Schock, 1946). Este periodo, es reconocido en casi todas las culturas a nivel mundial y según Coon (1998) está determinado por diversos factores que son de vital importancia.

Cabe mencionar que la adolescencia que es caracterizada por una etapa compleja por sus cambios físicos y cognitivos, es necesario de una guía para el desarrollo personal dentro de los contextos de los estudiantes, por lo tanto la formación integral como proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad.

Es decir, vemos el ser humano como uno y a la vez pluridimensional, bien diverso como el cuerpo humano y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad; se constituye en bases y una de ellas es la sexualidad humana, de modo que la educación sexual según el informe de la UNESCO (2018) dota a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderan para disfrutar de salud, bienestar y dignidad, entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos.

La educación sexual ha sido anexada a todos los planes y programas de estudios en México desde la época de los setentas en todos los niveles educativos, sin embargo, se debe considerar que la educación sexual no se toma en cuenta como una asignatura sino como un tema a tratar dentro de otras asignaturas que tengan cercanía con ella, por ejemplo, en el nivel primaria los temas de sexualidad se encuentra ligada a la materia de Ciencias Naturales, en el nivel secundaria a la materia de Formación Cívica y Ética, por último, en el nivel preparatoria se liga con Orientación Educativa.

El problema de la educación sexual no solo radica en la genitalidad y el idealismo sino también en la cultura de una sociedad pues por medio de costumbres religiosas y familiares que se han transmitido de generación en generación, estas ideas equivocadas prevalecen y pueden ser cambiadas con el paso de los años. Las generaciones anteriores crecieron rodeadas de silencio, ignorancia, tabúes, y prejuicios. Entre ensayos y errores aprendieron cómo vivir su sexualidad, cómo hacer de la vida sexual una fuente de alegría, de no temores y sobre todo el conocerse así mismo.

De igual forma durante las observaciones se detectó que gracias a tiempos globalizados en donde la información sobre cualquier tema está a la palma de nuestra mano y que estamos tan repletos de información e imágenes que los medios de comunicación utilizan como mercadotecnia, la sexualidad es distorsionada y reducida a solo genitalidad por ende la educación sexual, es más que un tema a tratar; es un derecho porque este resulta beneficioso no solo para identificarnos como hombres y mujeres, o protegernos de ETS sino para mantener nuestra integridad en caso de ser víctimas de abuso, acoso y discriminación. Más en estos tiempos donde se han manifestado una gran cantidad de casos de feminicidio, violencia de género e ignorancia en nuestro país.

CONCLUSIONES

1. Actitud para concebir la importancia de la educación sexual en los jóvenes, y de esta manera lograr conciencia para ejercer una buena practica sexual y que esta sea mediante una formación integral en ellos.
2. Lograr que a partir del plan de estudios y de la asignatura de educación cívica y ética fomente los valores necesarios para una buena enseñanza de la sexualidad en todos sus aspectos
3. Que el docente tenga una participación activa, mediadora y que sea capaz de discutir temas centrales en torno a la sexualidad de los adolescentes, y que esto sea enseñado con respeto, ética y profesionalismo para que se construya una identidad de los principios sexuales de todo joven

4. Se considerará importante brindar información sobre los derechos sexuales y reproductivos que conlleva a una buena salud emocional y valorar la importancia que tiene una buena orientación sexual fundamentada en valores y principios.

REFERENCIAS

Checa S. (2003). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescente*. México: Paidós.

Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Erick Erickson. El diagrama epigenético del adulto . *Lasallista de investigación* , 50-63.

Cazares, A. A. (2005). El desarrollo integral humano: un desafío para el desarrollo comunitario en los procesos de globalización . *Ra Ximhai*, 509-520.

Gabriela, R. (2004). *¿Cuales son los beneficios de la educación sexual?* Mexico .

Martha, P., Barrera, A., & Garcia, D. (2011). *Educación sexual integral para adolescentes rurales* . Mexico .

Ormeño, D. V. (2012). *Nociones de sexualidad y educación sexual de los alumnos del profesorado Dr. Bernardo Hussay y de la ciudad de Rosario en el marco de la ley de educación sexual integral 2010-2011*. Córdoba.

UNESCO. (2010). Declaración ministerial Prevenir con educación (Ed. 1.000 ejemplares). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/declaracion-prevenir-educacion-espanol.pdf>

Universidad Católica de Córdoba 2008, formación integral. Recuperado de:

https://www.ucc.edu.ar/portallucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf

SEGUIMIENTO DE EGRESADOS: OBLIGACIÓN INSTITUCIONAL Y DERECHO DEL PROFESIONISTA

Ana Lucía Torres de los Santos*, Elsa Velasco Espinosa**y Oscar Daniel Gómez Cruz***

*Facultad de Humanidades, C-VI, UNACH. Maestrante en Psicopedagogía.

** PTC, Facultad de Humanidades, C-VI, UNACH.

*** PA, Facultad de Humanidades, C-VI, UNACH.

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de la tesis para obtener el grado de maestra en Psicopedagogía, en el que se aborda el tema de seguimiento de egresados de seis cohortes generacionales de las ocho que se han formado con el plan de estudios de la maestría en psicopedagogía; representa un acercamiento teórico- metodológico a los estudios de egresados en posgrado de la Facultad de Humanidades, C- VI de la Universidad Autónoma de Chiapas.

El estudio se sustenta en las políticas educativas que sostienen la necesidad de conocer la realidad de los egresados en el campo laboral y a su vez los estudios realizados sean retomados como insumo para las decisiones institucionales en materia de planeación, evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior.

Palabras Clave: egresados, seguimiento, evaluación educativa, indicadores educativos

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior (IES) como parte de sus funciones sustantivas, deben proyectar flexibilidad y apertura con la sociedad en la que se encuentra inserta, demostrando en su quehacer una estrecha vinculación con los distintos sectores sociales.

Es necesario que cuenten con amplios diagnósticos relacionados con la búsqueda de la calidad educativa propiciando la vinculación con su medio, así como la internacionalización de sus procesos, creando lazos académicos con el medio educativo internacional; así, las IES deben generar estrategias para conocer el impacto de su acción y, al mismo tiempo, identificar nuevas demandas formativas en cada una de las prácticas profesionales. (ANUIES, 1998)

La Universidad tiene como objetivo contar con un Modelo Educativo y Académico actualizado a partir de procesos sistemáticos de evaluación con base en las políticas nacionales y recomendaciones de organismos supranacionales. Para alcanzar este objetivo, la Universidad pone en marcha diversas estrategias para fortalecer sus ejes centrales de docencia, investigación y extensión. Entre las estrategias implementadas para alcanzar este objetivo se considera la necesidad de realizar estudios de egresados en cada uno de los programas educativos ofertados que favorezcan, a su vez, retroalimentar la actividad universitaria con el propósito de elevar la calidad permanentemente en los servicios que la Universidad ofrece.

En este sentido, se entenderá por egresado a aquella persona que ha concluido los estudios de nivel licenciatura o posgrado, cumpliendo satisfactoriamente con el total de créditos y demás requisitos que se establezcan en el programa educativo.

Los estudios de egresados constituyen, para las IES, una herramienta para el reconocimiento de la trayectoria laboral y profesional de sus egresados, así como de los inconvenientes que enfrentan en una realidad laboral marcada por la exigencia y la competitividad.

Conocer la realidad de los profesionistas en el campo laboral, sus desempeños y las exigencias a las que se enfrentan es una necesidad de las IES, para trabajar en estudios de carácter prospectivo sobre las tendencias económicas y sociales a nivel local o regional como insumo para replantear la labor educativa.

Para ello, se consideran diversas teorías para explicar los resultados obtenidos en el tiempo de exploración de los estudios de seguimiento de egresados, considerando como parteaguas el período de los sesentas en el auge de los procesos de evaluación encaminados al logro de la calidad en los sistemas educativos en el país. El análisis del desempeño de los egresados se llevaba a cabo desde la teoría del capital humano y postula que el nivel de educación de los individuos tiene incidencia en los resultados en términos económicos; es decir, un individuo formado académicamente tenía la posibilidad de obtener ingresos proporcionales a su inversión para alcanzar ese nivel de formación, asegurando la movilidad social de los profesionistas formados.

Así mismo, esta teoría explicaba que el nivel de educación de los individuos establecía las diferencias entre los niveles de salario y los cargos laborales; la educación era considerada una inversión que racionalmente hacían los individuos con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos.

La educación de los individuos se veía desde la perspectiva capitalista, es decir, a mayor capacitación, mayor retribución económica, según Schultz (1959, citado en ANUIES, 1998) los bajos salarios, especialmente en los grupos minoritarios norteamericanos, reflejaban inversiones inadecuadas en salud y educación.

Sin embargo, los planteamientos de la teoría del capital humano dejaban fuera elementos que influyen en el desempeño profesional de los egresados, tales como el género, lugar de residencia, lengua, condiciones socioeconómicas, entre otros; esta insuficiencia permitió surgieran teorías emergentes que explican la relación formación- empleo considerando los distintos mecanismos de inserción laboral que la sociedad actual demanda.

Entre las teorías emergentes se encuentra, la Teoría de La Fila; se constituye como un sistema de orden jerárquico y de preferencia para hacer válido un derecho y obtener hasta cierto punto un beneficio (ganar tiempo); no asocia conceptos como la justicia, la igualdad o la fraternidad (Barradas, 2014).

Esta teoría explica la oferta laboral existente para un determinado puesto de trabajo en relación a la cantidad de demanda que se postula para ocuparlo, materializando este proceso en una fila de postulantes esperando a ser llamados para ocupar el puesto laboral.

En relación al seguimiento de egresados, esta teoría propone que la formación de los egresados brinda a los empleadores los elementos que les permitirán seleccionar a los trabajadores que representarán para ellos menos gastos de entrenamiento para el puesto, considerando que la escuela les dota de las habilidades cognitivas y emocionales necesarias en el desempeño de algún puesto en particular.

Otra aportación al análisis de los egresados, la proporciona la Teoría de la Devaluación de los Certificados, sostiene que como los empleadores utilizan como tabla rasa los documentos que los individuos obtienen en la escuela al momento de seleccionar a los trabajadores, es fácil entender que cuando existe una gran demanda de empleos en áreas específicas de formación, los empleadores utilizan la estrategia de devaluar el título o grado académico para detener la demanda de espacios laborales, de esta forma se exige a los candidatos a ocupar un empleo más credencialización académica del que es necesario (Navarro, 1998, citado en Damián, s.f.).

Para el estudio de egresados esta teoría agrega al análisis el impacto de los grados académicos en la obtención de empleo, es decir, las exigencias de los empleadores hacia los egresados para considerarlos competitivos en el proceso de selección del personal; a su vez, representa para las instituciones educativas la ampliación de ofertas de pregrado y posgrado para responder a las exigencias de la demanda en relación a perfiles competitivos en el mercado laboral.

Otra perspectiva la proporciona la Teoría de la Educación como Bien Posicional, surge a partir de investigaciones efectuadas a finales de los años ochenta del siglo XX en América Latina, mostraron algunos cambios en la forma de cómo se comportaba el mercado de trabajo, algo común que se encontró es que a medida que los trabajadores antiguos se jubilaban de sus puestos, quienes llegaban a ocuparlos (personal joven) deberían tener escolaridad superior a la de quienes se jubilaban; así esta teoría sostuvo que las variaciones en la escolaridad de los individuos para ocupar puestos semejantes son explicadas por el hecho de que quienes adquieren más escolaridad, lo hacen para competir por determinado status (De Alba, 1997, citada en Damián, s.f.).

Desde esta perspectiva los egresados de los pregrados ofertados en las distintas instituciones de educación superior, buscan cada vez más ofertas en posgrados que puedan significar para ellos niveles ocupacionales más rentables con jerarquías en el ámbito laboral que los distinguan de los demás.

La Teoría de la Segmentación, por su parte, proporciona otra explicación de las relaciones entre el mundo laboral y el ámbito educativo, ésta se basa en el papel desempeñado por las características propias de cada empleo para la determinación de los salarios y de la productividad atribuida a la fuerza laboral. Esta teoría señala que el mercado laboral, está compuesto por tres segmentos con características perfectamente diferenciadas e integrados por grupos no competitivos de trabajadores que comparten algunas características comunes, presentando poca movilidad o transferencia de trabajo entre ellos; dichos segmentos son denominados primario independiente (nivel directivo y de alta gerencia), primario subordinado (nivel ejecutivo y de supervisión) y segmento secundario (nivel operativo), se considera que estos segmentos serán ocupados por los individuos según la división social, sexual y económica a la que pertenezcan en la sociedad (Muñoz, 1985, citado en Damián, s.f.).

Finalmente, el Enfoque Alternativo considera que la influencia de la escolaridad de un individuo se puede evidenciar no solo en términos de su productividad en el trabajo, sino igual debe apreciarse en mejoría en sus capacidades humanas. Este enfoque de capacidades humanas no excluye a los clásicos enfoques económicos como la teoría del capital humano para evaluar el impacto de la educación en el desarrollo, más bien, tiende a complementarlos al estudiar y concentrarse en la relación directa entre la educación y los logros de la libertad humana y, en el papel indirecto que juega en el cambio social y la productividad económica, la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos que se adquieren a través de la escolarización (Flores, 2005, citado en Damián, s.f.).

Así, la realización de estudios de egresados facilita el análisis de la movilidad laboral de los egresados, es decir, cómo llevan a cabo su incorporación al mercado laboral, si escalan puestos laborales con facilidad, si les demandan cada vez mayor preparación académica o por el contrario son profesionistas independientes capaces de identificar sus oportunidades laborales y generar alternativas de empleabilidad convirtiéndose en empleadores.

Para la ANUIES (1998):

El desempeño de los egresados en el mercado de trabajo (aceptación, acceso, evolución de la vida profesional y evolución de salarios, etc.), así como su desenvolvimiento en el ámbito de los estudios de posgrado constituyen algunos de los indicadores más confiables de la pertinencia, suficiencia y actualidad de los programas educativos que sustentaron su formación. Asimismo, son elementos que contribuyen indirectamente a evidenciar la calidad de la planta académica de las instituciones educativas, de la pertinencia y actualidad de sus planes y programas de estudio y de la idoneidad de sus estrategias pedagógicas.

Además, los estudios de egresados pueden ser una herramienta básica para la definición de políticas en el nivel regional, estatal e incluso nacional y para el diseño de estrategias tendientes a propiciar el desarrollo y el fortalecimiento de las instituciones educativas del país.

La experiencia que proporciona el trabajo a los egresados de pregrado, es muchas veces la razón por la que deciden seguir formándose académicamente y buscan programas educativos de posgrado que den respuesta a las exigencias de su contexto laboral o bien les facilite desempeñarse profesionalmente de manera independiente con mayores créditos académicos para lograr mejores condiciones en el mercado laboral independiente.

El seguimiento de los egresados para la Universidad es un tema poco explorado en el posgrado, son un importante insumo para la toma de decisiones relacionadas con las propuestas educativas que se ofertan, permiten analizar desde la propuesta curricular la pertinencia de los programas de estudio, para dar respuesta a las necesidades formativas que demanda la sociedad, los empleadores, así como a las necesidades individuales de los estudiantes.

Siendo un tema poco explorado en los posgrados de la Universidad, el seguimiento de egresados de la maestría en psicopedagogía se convierte en un elemento de diagnóstico y como un precedente, en general, para una cultura de seguimiento. Desafortunadamente, no existe información concreta y actualizada sobre los egresados que concluyen sus estudios de posgrado.

Se llevan a cabo esfuerzos aislados individuales o a nivel de cuerpos colegiados para identificar variables de análisis enfocadas a objetivos de investigación específicos, por ejemplo, revisar los índices de deserción, rezago o eficiencia de egreso y titulación; sin embargo, no se cuenta con un sistema organizado y actualizado que permita una evaluación general y constante sobre la formación profesional de los graduados como referencia para la toma de decisiones.

Un aspecto significativo al momento de llevar a cabo el seguimiento, es la relación del egresado de posgrado con la institución, si más allá de la formación que está llevando a cabo en el programa educativo existe una relación laboral que lo hace pertenecer a sus propios procesos administrativos y laborales; lo anterior, facilita el contacto, la disposición para proveer de información verídica y objetiva, así como sus expectativas para participar en la investigación.

Objetivo General

Analizar el contexto laboral y profesional de los egresados de la Maestría en Psicopedagogía y la relación entre su formación y las oportunidades laborales.

METODOLOGÍA

Para el presente estudio de seguimiento de egresados se utiliza una metodología exploratoria y descriptiva con enfoque cuantitativo que permita referir los resultados a fin de retroalimentar la toma de decisiones institucionales.

Como primer momento de la investigación, se determinó la población para llevar a cabo el seguimiento de egresados; en seguida se construyó una base de datos, para la selección de la muestra se aplica una técnica de muestreo aleatorio, posteriormente, se elabora un cuestionario teniendo como referente la propuesta de la ANUIES, modificado de acuerdo a las necesidades del contexto de la muestra establecida y se aplica a través de la herramienta de Google para hacer llegar el cuestionario vía correo electrónico a los egresados.

Finalmente, se exploran las variables que ayuden a cumplir con los objetivos de la investigación.

RESULTADOS

En relación al nivel de avance de la investigación, se cuenta con el cuestionario para aplicarse a la población seleccionada a través de una muestra aleatoria, solicitud de la base de datos a la Facultad de Humanidades, C-VI para recabar la información necesaria, como datos de contacto de los egresados.

Se pretende con la investigación identificar los ritmos de incorporación al mercado laboral, los principales medios para postularse a los puestos laborales, la ubicación en términos temporales o permanencia en los puestos ocupados; así como la satisfacción con el trabajo, la institución educativa donde se formaron y el programa de posgrado cursado.

Así mismo, se espera obtener datos de la opinión que tienen los egresados acerca de la formación que recibieron en relación a los conocimientos básicos del perfil psicopedagógico en el que fueron formados, el desarrollo de habilidades y la orientación recibida en relación al campo ocupacional. Lo anterior, a través de preguntas específicas en el instrumento utilizado.

Como elementos adicionales en la investigación, se pretende obtener la opinión sobre los siguientes factores involucrados en la formación de los psicopedagogos en la Universidad: docentes, organización académica y organización institucional.

CONCLUSIONES

1. Realizar el seguimiento de egresados desde cualquier perspectiva metodológica, implica además de la identificación de datos estadísticos sobre el sujeto de estudio, indagar en las múltiples variables que se identifiquen en los resultados. Por ejemplo, las actividades en las que se desempeñan los psicopedagogos egresados coinciden con sus perfiles de egreso, si se encuentran satisfechos con el trabajo donde se desempeñan, exigencias a las que se exponen en el campo laboral, si la institución educativa formadora brinda la posibilidad de adquirir habilidades y conocimientos que les permitan enfrentarse de manera competitiva en el contexto socio laboral, entre otros elementos.
2. Toda institución formadora debe preocuparse por elevar la calidad de los servicios educativos que ofrece, específicamente en el posgrado y ello implica monitorear constantemente a sus egresados, la opinión que tienen los empleadores sobre el desempeño laboral y profesional de los egresados, así como las opiniones vertidas en relación a los contenidos y pertinencia de los planes de estudio.
3. Indagar si el tipo de organización académica que sustenta al programa educativo que se oferta, para determinar si es funcional y si permite disminuir las deficiencias existentes en relación a los procesos de egreso y titulación y, si existe flexibilidad en los trámites administrativos para que los egresados puedan completar su proceso de titulación.

FUENTES DE INFORMACIÓN

ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES

Navarro, M.A. (1998). *Consideraciones teóricas para el estudio de egresados. Esquema básico para estudios de egresados*. México. ANUIES.

Universidad Autónoma de Chiapas (2012). *Programa Institucional de Seguimiento de Egresados*. México: UNACH.

Valenti, G. (1998). *Construcción analítica del estudio de egresados en esquema básico para los estudios de egresados en educación superior*, México: ANUIES.

COMPRENSIÓN LECTORA COMO MEDIO PARA FACILITAR APRENDIZAJES EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Yessica Concepción Reyes Méndez, Cinthia Lisseth Pérez Rodríguez y
Arminda Adriana Reyes Méndez**

Escuela de Humanidades, Licenciatura en Pedagogía C-IV UNACH

RESUMEN

La comprensión lectora es importante en el desarrollo del hombre lo que le permite adquirir y mejorar su aprendizaje a través de diversas habilidades que, por ende lo llevan a un mejor desempeño escolar.

En la presente investigación titulada “comprensión lectora para la adquisición de aprendizajes en niños de educación primaria” se aplicó una intervención donde a partir de diversas actividades permitió desarrollar habilidades lectoras las cuales fueron obtenidas mediante el uso de materiales significativos para el estudiante; todas las actividades realizadas fueron diseñadas bajo el enfoque cualitativo y con la utilización del método investigación acción. De igual manera para obtención de los datos obtenidos se utilizaron instrumentos de recolección los cuales fue la observación, la que permitió realizar el diagnóstico donde se reconoció el problema, posteriormente se estableció el plan de intervención pedagógica con la finalidad de desarrollar la comprensión lectora como elemento facilitador en la adquisición del conocimiento en niños de educación primaria.

Palabras Clave: Comprensión lectora, estrategias lectoras, competencias lingüísticas, habilidades lectoras, adquisición de conocimiento.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación muestra como se ha trabajado la comprensión lectora en el ámbito educativo, especialmente en la educación básica, ya que los niños no tienen habilidad hacia la lectura y no alcanzan a comprender lo que leen, si bien la falta de la lectura provoca deficiencias que dificultan el aprendizaje, tales como la pobreza del vocabulario, los errores ortográficos y los pocos conocimientos de la cultura, la comprensión lectora es la clave que nos da conocimientos y enriquecer nuestro vocabulario de una forma natural y espontánea.

La lectoescritura es, sin ninguna duda, una de las actividades más complejas que tienen que afrontar quienes aprenden y enseñan en la escuela. Tampoco es una tarea sencilla identificar, analizar e intervenir sobre los procesos que intervienen en su enseñanza y aprendizaje, pero aún lo es más si la consideramos como una tarea evolutivo-educativa que se proyecta más allá de las etapas iniciales de la escolaridad. Su importancia es evidente por el papel que desempeña en la construcción cultural, en el desarrollo de las sociedades modernas y en el de los individuos, que deben aprender a leer como un medio para aprender a través de la lectura. Es muy lamentable ver la paridad que tiene México con otros países sobre el gran déficit de comprensión lectora que existe entre los estudiantes, que día a día va en aumento, no basta ver los resultados que se obtienen con las pruebas PISA donde se pueden apreciar el lugar que ocupa nuestro País en los estudiantes, por tal razón nos vimos comprometidas en diseñar un plan de intervención educativa donde a partir de diversas estrategias y actividades trabajamos en recuperar la comprensión lectora en estudiantes del nivel primaria. Este trabajo de investigación parte desde el objetivo general que es “Analizar estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora como

elemento facilitador, en la adquisición del conocimiento en niños de educación primaria” y así mismo se complementan con los objetivos específicos que fueron identificar, diseñar un plan de intervención, implementar estrategias y evaluar el plan de intervención de actividades lectoras en la adquisición de aprendizajes en niños de educación primaria.

El presente trabajo de tesis se ubica en el GCI (Grupo Colegiado de Investigación) “Humanidades y Educación” bajo la LGAC (Línea de Generación y aplicación del Conocimiento) Problemas “Contemporáneos de la Educación”, esta investigación se ubica en el área de intervención Procesos Extraescolares del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía; los procesos extraescolares recaen en un contexto educativo, y que son llevados fuera del entorno escolar, el cual busca atender problemas que se encuentran en los contextos educativos que se refiere, por un lado, todo lo que se realiza fuera del entorno escolar pero tiene que ver con la educación, y por otro a las actividades extraescolares programadas por la propia institución educativa que es lo que se realiza fuera del horario o lugar académico, pero que sirve para la enseñanza- aprendizaje, de una forma más creativa y práctica, y diferente a lo rutinario; por lo tanto nuestra investigación tiene como principal objetivo diseñar estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora como elemento facilitador, en la adquisición del conocimiento en niños de educación primaria, aplicando un taller para todos los alumnos, basado en la teoría de Isabel Solé (estrategias de lectura) en el que se abordan diferentes materiales de innovación educativa para alcanzar la comprensión de textos y lecturas, así mismo se pretende beneficiar a toda la población estudiantil con dicho proyecto.

De este modo nos surge la siguiente interrogante para darle pauta a esta investigación ¿Qué estrategias facilitan la comprensión lectora en niños de educación primaria para el logro y adquisición del conocimiento? de acuerdo a los resultados generados de esta se verá la manera más adecuada para trabajar con los niños y diseñar dicho plan de intervención de acuerdo a las necesidades que los niños presenten.

Objetivo General:

Analizar estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora como elemento facilitador en la adquisición del conocimiento en niños de educación primaria.

Objetivos específicos

- Identificar los factores que obstaculizan en la adquisición del aprendizaje en la comprensión lectora en niños de educación primaria.
- Diseñar un plan de intervención con estrategias lectoras que permiten la adquisición de aprendizaje en niños de educación primaria.
- Implementar estrategias para la comprensión lectora como elemento en la adquisición de aprendizajes en niños de educación primaria.
- Evaluar el plan de intervención de actividades lectoras en la adquisición de aprendizajes en niños de educación primaria.

METODOLOGÍA

Enfoque teórico

La presente propuesta de intervención, por sus características, se considera un estudio inductivo cuyo objeto es la descripción de las cualidades de un fenómeno que busca un concepto que abarca una parte de la realidad, no se trata de probar o medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un determinado acontecimiento sino de cubrir la mayor cantidad de estas que le sean posibles, por ello se dice que este tipo de investigación se habla de un entendimiento en profundidad, ya que se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible.

Un diseño le permite al investigador realizar un plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación, lo que señala al investigador qué debe hacer para alcanzar sus objetivos, contestar las interrogantes que se han planteado y analizar la certeza de los supuestos formulados en un contexto particular. (Hernández. et al., 1998).

Enfoque cualitativo.

Este trabajo, se realizó bajo el enfoque cualitativo ya que el objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor y Bogdan, 1984).

Lo que nos permitió insertarnos a la problemática para conocer, indagar y comprender factores que influyen en la comprensión lectora en niños de educación primaria. A partir de la aplicación de instrumentos y la obtención de los datos obtenidos como resultados, se considera una investigación de corte cualitativo, de acuerdo a que como investigadoras nos enfocamos en describir, interpretar y analizar la realidad del problema para llegar a una transformación de esta; mediante la descripción se pudo tener un acercamiento del proceso de la comprensión lectora, esto nos llevó a tener claro de cómo los docentes propician el trabajo en los estudiantes para lograr un desarrollo más óptimo en cuanto a la comprensión, una vez logrado describir el proceso que llevan a cabo entre estudiantes y maestros pudimos interpretar la realidad que se presenta, logrando entender que no existe una buena promoción de comprensión lectora en el aula. Según Taylor y Bogdan consideran un sentido amplio a la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos como las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y de igual manera la conducta observable. De acuerdo a lo expuesto en el párrafo anterior, se puede decir, que los estudios de corte cualitativos contribuyen meramente en la recogida de información a partir de los sujetos involucrados, basados en las opiniones mediante una descripción de las conductas observadas. Cabe señalar que toda investigación cualitativa permite a los involucrados conocer las limitantes que se presentan en el contexto estudiado a partir de las experiencias humanas. Los estudios cualitativos se consideran holísticas, donde se buscan los datos como un todo sin reducción en sus partes.

Toda trabajo cualitativa se puede concebir como un conjunto de prácticas que transforman la realidad observable en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Como lo expone Lecomte los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

Paradigma sociocrítico.

En la investigación científica se pueden encontrar tres tipos de paradigmas, que permiten obtener un conocimiento de un fenómeno social.

Dicho concepto fue utilizado en teoría de la ciencia por primera vez por Ch. Lichtenberg (1742-1799). A finales de los 60, el filósofo Thomas Kuhn dio a la palabra el significado que tiene en la actualidad al emplearla para referirse al conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico de tiempo.

La ciencia aplica los paradigmas desde otro punto de vista más práctico, orientados al descubrimiento de nuevos caminos de investigación, la constante persecución de datos que colaboren con la resolución de sus problemas, suponen un paradigma científico, el cual con métodos de investigación y deducción serán comprendidos y resueltos. Los paradigmas trazan líneas a seguir en cualquier campo en el que se aplique el término, pues, a pesar de no ser clásico para ser usado en cada caso, no deja de ser genérico, por lo que puede ser empleado ante cualquier situación en la que se amerite un buen ejemplo que seguir en las acciones cualesquiera que sean que se realicen.

Kuhn, considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Los paradigmas son por tanto un marco o perspectivas bajo la cual se analiza los problemas y trata de resolverlos. Considerando lo anterior podemos decir, que nuestra investigación titulada "Comprensión lectora para la adquisición de aprendizajes en niños de educación primaria" se guía bajo el paradigma sociocrítico, el cual consiste en conocer y comprender la realidad como praxis unir una teoría y practicarla, de tal manera que oriente al conocimiento a emancipar y liberar al hombre e implicar al docente a partir de la autorreflexión. El paradigma sociocrítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante, tiene como objetivo es promover las transformaciones sociales y da respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades pero con la participación de sus miembros.

Para Arnal (1992), considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos y pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano.

Por lo tanto en esta investigación ubicamos el paradigma sociocrítico para lograr que los estudiantes que presentan problemas de comprensión lectora, logren desarrollar la habilidad y competencia lectora a través de diversas estrategias y dinámicas que permitan disminuir las limitantes con las que cuentan.

Método aplicado (IA).

El desarrollo y orientación metodológica de esta investigación gira con la postura de la IA (Investigación Acción), la cual va construyendo una opción metodológica de mucha riqueza, ya que por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra genera respuesta concreta a problemáticas que planteamos como investigadores, la IA, es un proceso de la realidad que implica una visión activa sobre la realidad cognoscible de parte del sujeto que la conoce, como investigación social su interés es obtener conocimientos no científicos sino social y prácticos.

La IA, pone énfasis en la participación de la población para producir los conocimientos y puntos de vistas que nos llevaron a tomar decisiones y ejecutar una o más fases en el proceso de investigación. Es un mecanismo para sistematizar y ligar la reflexión teórica acerca de una realidad con la acción transformadora de la misma.

Pinto (1986) señala que la investigación participativa es también un proceso de transformación de la conciencia del hombre desde un visión ingenua a una visión crítica; proceso a partir del cual se produce el conocimiento inicial que se constituye en motor de la transformación de la realidad.

Por lo tanto el desarrollo de la IA, se llevó a cabo bajo las siguientes fases:

a).- Diagnóstico: Este llevó a cabo bajo el instrumento de observación no participante, donde pudimos visualizar la problemática e identificar los niños que presentan mayor índice de problemas en la comprensión lectora, una vez obtenido sujetos a estudiar se procedió a la realización del plan de actividades.

b).- Elaboración: Es esta segunda fase se construyó el plan de acción el cual están las actividades empleadas para lograr que tanto maestro y estudiantes puedan desarrollar la comprensión lectora en el aula.

C).- Ejecución: Esta fase de la IA, consistió en llevar a cabo el plan de intervención que previamente se construyó donde se presentaron las acciones para lograr las mejoras, las transformaciones y los cambios que fueron pertinentes.

d).- Evaluación: La última fase nos llevó a los resultados obtenidos con el taller aplicado donde estuvieron presentes las actividades lectoras que fueron aplicadas.

Debido a que el proyecto debe concluirse con la obtención de la solución al problema, es necesario que exista retroalimentación constante de los avances y ajustes en las acciones, de tal manera que se alcancen los objetivos propuestos.

RESULTADOS

Al finalizar el taller (comprensión lectora) se logró despertar el interés por el hábito de la lectura en la mayoría de los niños y niñas dejando en ellos fundamentos básicos para la adquisición correcta, uno de los factores beneficiarios para la adquisición de hábitos lectores fue el escenario donde los niños y niñas se desenvuelven día a día, también se obtuvo un cambio para bien en la idea o concepto que manejaban sobre los temas inmersos en el taller.

Se presentan los resultados en orden partiendo de una de las siguientes categorías subcategorías de análisis

Comprensión lectora.

La comprensión lectora, que posee como media la aplicación de diversas estrategias, que permitan el desarrollo de la misma que se construyen a partir de las necesidades y fortalezas de cada niño, potencializándolas desde ahí, uno de los factores que interviene sobre todo en la falta de comprensión lectora en los niños es, la poca estimulación y motivación y así adoptan un bajo autoestima, por no estar relacionados y acostumbrados a la

realización de lecturas por lo tanto les ha costado adaptarse y les resulta aburrido leer textos, para los docentes el método más adecuado es poner en práctica, modalidades de lectura y estrategias de lectura, realizar una lectura diaria al iniciar la clase, luego realizar un acento de lo leído y al final preguntas del tema leído, para otra docente es el método de Montessori: curiosidad, libertad, autoconocimiento, otro de los métodos ya mencionados es la realización de resumen y hacer preguntas ya que permite al niño identificar lo más importante del texto, que los niños den las respuesta aproximada, palabras claves y parafraseo de palabras.

Existen diversos factores, los factores externos como lo es la familia intervienen de manera negativa hacia el desarrollo de la comprensión lectora en los niños y la falta de interés fuera y dentro del aula de parte de los niños y poco apoyo de parte de los tutores, además de que los niños no alcanzan el momento evolutivo, maduración y cuentan con problemas de lento aprendizaje. Otro factor importante, es el propósito que el docente dispone para los estudiantes, buscando la estrategia más adecuada y pertinente para el desarrollo del mismo, la aplicación de estrategias permite a los niños el desarrollo de conocimientos pero la mayoría de los docentes. La adaptación de una propuesta adecuada a las necesidades de cada sujeto, el método a utilizar es de manera dinámica que sea proporcionada al mejoramiento de la lectura.

Estrategias lectoras.

Cuál es la importancia de crear estrategias idóneas para el desarrollo de la comprensión lectora. La utilización de estrategias idóneas son de suma importancia, para que los alumnos obtengan mejores aprendizajes, poder despertar el interés, imaginación al realizar la lectura de cierto tema y así para poder formar un ser humano que pueda desenvolverse en un contexto determinado ya que sin motivación y sin estrategias creamos lectores deficientes, así mismo activar sus conocimientos de manera literal, inferencial y crítica, ya que eso es lo que facilita al alumno comprender, leer correctamente los textos.

Las estrategias lectoras influyen de manera favorable, satisfactoria y eficiente, pues en los alumnos ha permitido tener un mejor desempeño en sus actividades. Permite leer mejor los cuentos, textos así como la elaboración de mapas conceptuales, el proceso es lento por tener el poco hábito e interés de leer algún libro, pero ha sido funcional para que el niño comprenda lo que lee.

Competencias lingüísticas.

El desarrollo de las competencias lingüísticas permite que como todo ser humano tener de manera innata de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído, para los docentes en los niños poder concebir los enunciados dentro de una totalidad textual, así la interpretación de un enunciado, debe considerar la globalidad del discurso y su secuencia verbal. Es por ello que los estudiantes de la escuela primaria tienen un 80% de participación activa y otros niños solo participan con algo, que no tiene que ver con las actividades que se están haciendo dentro del aula de clases y es ahí en donde los niños participan muy poco. En el desarrollo de las clases se logra evidenciar el desarrollo de orientación, expresión, comunicación, integración y afectividad de parte de los docentes, las actividades que implementan llegan a que se desarrolle la confianza y comunicación con los niños e integración para que todos participen de los aulas observadas dos niños son los que no se integran en la clase abordada por lo tanto no pueden participar

CONCLUSIONES

1. A lo largo de los tiempos se ha hablado de diferentes maneras el acto de leer, las habilidades de lectura y escritura determinarán el proceso de aprendizaje que tenga el lector durante toda su vida, leer implica en las personas tener una comunicación más clara e incluso lograr interactuar con otras, esto permitirá obtener un intercambio en cuanto a pensamientos, ideas y opiniones que a su vez crean en el individuo enseñanzas y aprendizajes para lograr un conocimiento más efectivo; pero claro está, que esto no se logra sino contamos con una buena comprensión lectora que permita al individuo entender su realidad.
2. Debido a la importancia de este tema se realizó el taller de “comprensión lectora” el cual fue satisfactorio y beneficiario para los niños y niñas de la escuela primaria ya que a través del taller se conocieron los hábitos y habilidades de cada uno de ellos, mostrando un interés en las actividades y temas impartidos del taller, a través del taller se pudo concientizar a los niños y niñas sobre la importancia de la comprensión lectora.
3. Como conclusión de la implementación del taller permitió analizar la situación de los niños y niñas sobre este tema, así mismo en nosotras como investigadoras logro una satisfacción del poder trabajar con ellos las actividades lúdicas y ejercicios.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Antonio Mendoza, La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga, Aljibe, 2004.

Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regulo empleo. Revista Mexicana de investigación Educativa, Vol. 8,N° 17 ,enero –abril,pp.129-142.

CeFiame, congreso Leer.es. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=cAv_hRzCEDs&feature=youtu.be

Chomsky, N (1957). Syntactic http://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-326220018000100116

Conferencia La importancia del trabajo colaborativo. Pep Hernández y Silvia González Goñi, 2012. Consultado en <https://vimeo.com/53553497>

Díaz- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo una interpretación constructivista. (2ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Dubois, M. E. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.

Fries, C. (1962) Linguistics and reading. Holt, Rinehart y Winston. Nueva York. USA.

Huey, E. B. (1968) The psychology and pedagogy of reading. MA: M.I.T. Press. Cambridge – USA.

Informe de la OCDE: Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006. OECD Publishing, 2006.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ítems liberados. Evaluaciones de Educación Secundaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010.

- MENDOZA, A.(2003): El canon formativo y la educación lecto-literaria, en A. Mendoza(Coord.) Didáctica de la lengua y la Literatura. Prentice Hall.Madrid,pp.349-378
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje Cómo incorporarlas a la práctica Educativa. Barcelona, España: Edebé.
- Monereo, C., Castelló, M., Palma, M. y Pérez, M. (2004). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. España: Graó.
- MULLIS, I.V.S. et al., PIRLS 2006, estudio internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA (Informe español). Consultado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pirls2006.pdf?documentId=0901e72b80110470>
- OCDE (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. Aula XXI, Santillana. España.
- OCDE/ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). (2000). Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: Un nuevo marco para la evaluación. Madrid.
- Palacios, A., Muñoz, M. Y Lerner, D. (1994) Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica. Buenos Aires, Argentina, pag.209.
- Saez,A.(1951). Necesidad e importancia de la lectura. En saez
- SOLE, I (1992): estrategias de lectura. Barcelona. Graó.
- Solé, I. (2005). Leer, lectura, comprensión: Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento (pp. 15-32).España.
- Solé, I. (2007). Estrategias de Lectura. México: Colofón.
- Structures. Berlin:De Gruyter) http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-755277200900010000
Goodman, K. (1982). El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México:Siglo XXI
- Suárez, R. (2002). La educación: teorías educativas, estrategias de enseñanzaaprendizaje. (2ª ed.). México: Trillas.

LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CÁLCULO INTEGRAL DEPENDE DE LA PRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Germán Muñoz Ortega

Facultad de Ingeniería UNACH, CA: Desarrollo y Didáctica de la Matemática Educativa

RESUMEN

Presentamos un plano del rediseño del discurso matemático escolar que consistió en entender que la calidad educativa en el cálculo integral depende de la producción de actividades didácticas ancladas a la práctica social de predecir.

Palabras Clave: cálculo integral, actividades didácticas, predicción

INTRODUCCIÓN

Un plano del rediseño del discurso matemático escolar consistió en la producción de actividades para el aula y una contribución de nuestra investigación en el plano metodológico consiste en el diseño de las fases que nos han permitido tener elementos para el rediseño del Cálculo integral escolar y que de alguna forma se han constituido en una metodología que permite organizar diferentes tipos de investigaciones desde los planos de la génesis histórica, contemporánea y artificial, enmarcadas en la aproximación socioepistemológica.

Objetivo General:

Construir una metodología para la producción de actividades didácticas en el cálculo integral que permita la calidad educativa.

Usuarios de la información generada: Profesores de Matemáticas y Ciencias

METODOLOGÍA

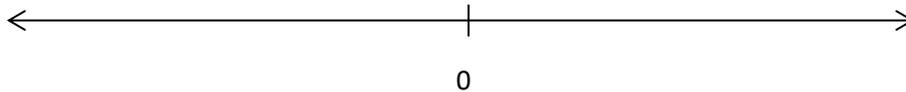
Las fases que estamos siguiendo para producir secuencias de actividades para el aula consisten en:

- a) **Selección de un Marco Epistémico compatible con la naturaleza de la institución escolar específica:** Por ejemplo, en el contexto de una institución escolar para usuarios de la matemática como la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma de Chiapas seleccionamos el marco epistémico de Newton: ¿Cómo se calcula la evolución ulterior de un sistema de movimiento, si son conocidos los valores de los parámetros en un momento dado y en lugar dado (es decir, las llamadas condiciones iniciales)? (Piaget & García, 1994), constituido en un contexto sociocultural específico del siglo XVII, y en donde se puede apreciar la relación entre lo conceptual y lo algorítmico, por ejemplo, existe una relación muy estrecha entre la noción de predicción y el instrumento predictor serie de Taylor, en la cual subyace un procedimiento de derivación sucesiva (Cantor, 2001). En breve, en la génesis histórica encontramos una evidencia de la relación entre lo conceptual y lo algorítmico cuya naturaleza es compatible con la institución escolar analizada.
- b) **Construcción de un campo conceptual a partir de un marco epistémico:** Construimos un campo conceptual del Cálculo (ver apartado 4.1 del Capítulo IV de tesis doctoral Muñoz, 2006), es decir, un conjunto de situaciones que le dan sentido al Cálculo integral y que implican la relación entre lo conceptual y lo algorítmico, con base en el marco epistémico de Newton (en tanto matriz de la práctica social de predecir) y en la teoría de los campos conceptuales (Vergnaud, 1990a; Vergnaud, 1998) así como en la perspectiva de la integral vía la noción de acumulación (Cordero, 2003; Cordero, 2005).
- c) **Caracterización de la génesis contemporánea:** Hemos realizado algunos estudios experimentales con estudiantes contemporáneos, inmersos obviamente en un contexto sociocultural contemporáneo específico, para estudiar la construcción de la relación entre lo conceptual y lo algorítmico (Muñoz, 2006). Las situaciones específicas a tratar con los estudiantes son desprendidas del campo conceptual previamente construido.
- d) **Hacia una génesis didáctica:** Intentamos propiciar y controlar la construcción de la relación entre lo conceptual y lo algorítmico en la institución escolar específica vía un diseño adecuado de secuencias de actividades, es decir, desarrollamos estudios experimentales que buscan el control de la génesis artificial de la relación entre lo conceptual y lo algorítmico (Muñoz, 2003). Partimos de un diseño inicial que consiste en una secuencia de tres niveles de actividades, y que servirá como punto de partida para rediseños posteriores con base en los estudios experimentales que se desprenderán producto de la interacción entre investigadores y profesores en ejercicio.

La secuencia de actividades didácticas está estructurada a través de tres niveles y una actividad inicial que permitiría al profesor explorar algunas ideas previas de los estudiantes acerca de la predicción en un sistema de movimiento. Por ejemplo, presentamos la actividad inicial y tres principales hojas de actividades:

Hoja de actividades inicial

Supongamos que sobre una línea recta, en la cual tenemos definido un sistema de coordenadas se está moviendo una partícula. ¿qué información necesitan para calcular la posición de la partícula después de 5 segundos?



Secuencia de actividades didácticas del nivel 1:

Objetivo: El objetivo de esta fase es que los estudiantes interactúen con un fenómeno de variación específico, el movimiento uniforme.

Hoja de actividades No. 1

De una partícula que se está moviendo sobre una línea recta se obtuvo la siguiente información:

t / 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,.....(segundos)

V/ 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1,.....(metro/segundo)

t / 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,.....(segundos)

P/ 2, (metros)

- a) Calcular la posición de la partícula cuando el tiempo sea igual a 6 segundos.
- b) Calcular la posición de la partícula para cualquier tiempo.
- c) Calcular la distancia que recorrería la partícula desde el tiempo 6 (segundos) hasta el tiempo 12 (segundos).
- d) Realizar la gráfica de velocidad vs tiempo y la gráfica de posición vs tiempo.
- e) Dar diferentes valores a la velocidad, considerándola constante para cada valor elegido, en los siguientes intervalos: mayor que uno, menor que uno y mayor que cero, menor que cero. Discutir el efecto en las gráficas de posición.
- f) Describir el comportamiento de las gráficas de la posición cuando la velocidad tiende a infinito positivamente, cuando tiende a cero y cuando tiende a infinito negativamente.
- g) Construir una expresión algebraica para la función velocidad y para la función posición que describa la síntesis del inciso f).

Secuencia de actividades didácticas del nivel 2:

Objetivo: El objetivo de esta fase es que los estudiantes interactúen con un fenómeno de variación específico, el movimiento no uniforme, en donde se proporcionará la información de la velocidad.

Hoja de actividades No. 2

De una partícula que se está moviendo sobre una línea recta se obtuvo la siguiente información:

$t / 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, \dots$ (segundos)

$V / 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, \dots$ (metro/segundo)

$t / 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, \dots$ (segundos)

$P / 2, \dots$ (metros)

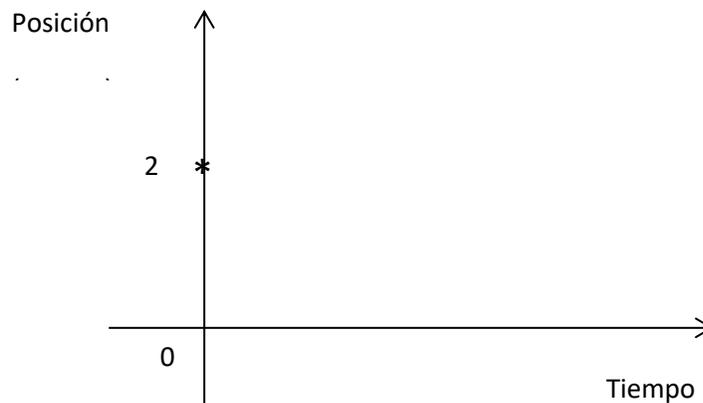
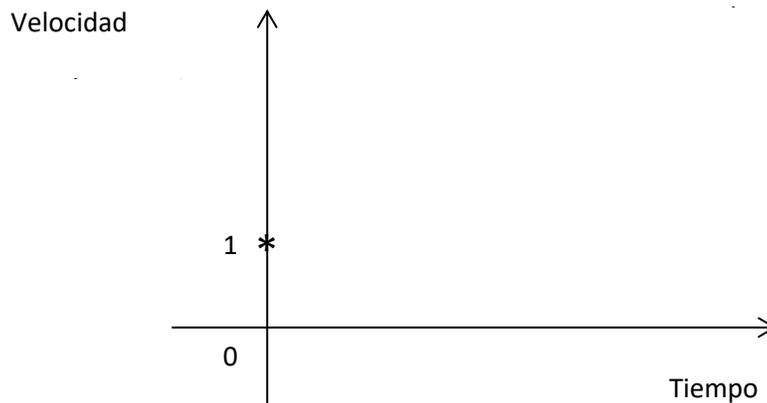
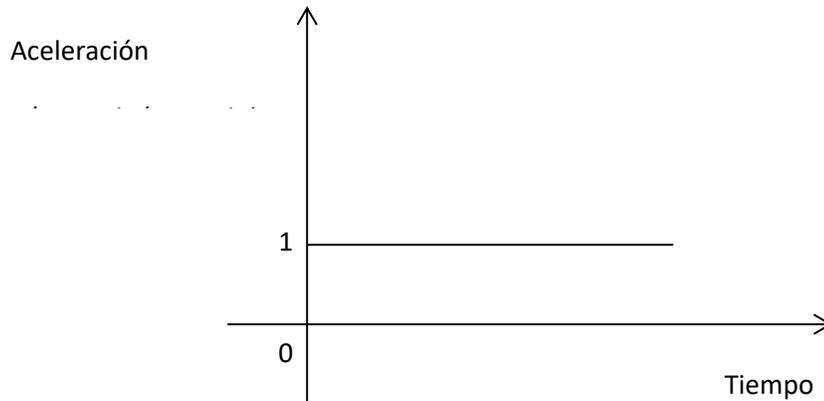
- Calcular la posición de la partícula cuando el tiempo sea igual a 6 segundos.
- Calcular la posición de la partícula para cualquier tiempo.
- Calcular el desplazamiento de la partícula desde el tiempo 6 (segundos) hasta el tiempo 12 (segundos).
- Realizar la gráfica de velocidad vs tiempo y la gráfica de posición vs tiempo.
- Dar diferentes valores a la pendiente de la gráfica de la velocidad, considerando fijo el valor de la velocidad inicial, en los siguientes intervalos: mayor que uno, menor que uno y mayor que cero, menor que cero. Discutir el efecto en las gráficas de posición.
- Describir el comportamiento de las gráficas de la posición cuando la pendiente de la gráfica de velocidad tiende a infinito positivamente, cuando tiende a cero y cuando tiende a infinito negativamente.
- Construir una expresión algebraica para la función velocidad y para la función posición que describa la síntesis del inciso f).

Secuencia de actividades didácticas del nivel 3:

Objetivo: El objetivo de esta fase es que los estudiantes interactúen con un fenómeno de variación específico, el movimiento no uniforme, en donde se proporcionará la información de la aceleración.

Hoja de actividades No. 3

De una partícula que se está moviendo sobre una línea recta se obtuvo la siguiente información:



- a) Calcular la posición de la partícula cuando el tiempo sea igual a 6 segundos.
- b) Calcular la posición de la partícula para cualquier tiempo.
- c) Calcular el desplazamiento de la partícula desde el tiempo 6 (segundos) hasta el tiempo 12 (segundos).
- d) Realizar la gráfica de velocidad vs tiempo y la gráfica de posición vs tiempo.
- e) Dar diferentes valores a la pendiente de la gráfica de la velocidad, considerando fijo el valor de la velocidad inicial, en los siguientes intervalos: mayor que uno, menor que uno y mayor que cero, menor que cero. Discutir el efecto en las gráficas de posición.
- f) Describir el comportamiento de las gráficas de la posición cuando la pendiente de la gráfica de velocidad tiende a infinito positivamente, cuando tiende a cero y cuando tiende a infinito negativamente.
- g) Construir una expresión algebraica para la función aceleración, para la función velocidad y para la función posición que describa la síntesis del inciso f).

El contenido matemático que subyace a estas secuencias de actividades didácticas es el siguiente: Teorema Fundamental del Cálculo, Serie de Taylor, Integral Definida, Gráfica de la función derivada y su primitiva.

RESULTADOS

Un hallazgo de nuestra investigación cuando intentamos controlar la génesis artificial de la relación entre lo Conceptual y lo Algorítmico consiste en perfilar un rol del profesor que no se corresponde con la devolución ni con la institucionalización (Brousseau, 1994; Brousseau, 2000) sino con un tipo de intervención del profesor en el sentido de introducir propiedades que no pueden ser “abstraídas” por la interacción entre los estudiantes y el objeto de conocimiento común a lo Conceptual y lo Algorítmico, y en donde es imprescindible la mediación social (Muñoz, 2001; Muñoz, 2018), por ejemplo, cuando los estudiantes desarrollan la hoja de actividades el profesor introduce el análisis de la variación local de la variable independiente para poder predecir la evolución de la variable dependiente.

En la metodología presentada, sin duda que los estudios experimentales que dan cuenta sobre la génesis didáctica son de importancia capital, sin embargo, sostenemos que no debe darse primacía a los estudios experimentales en situación escolar ni tampoco primacía a los estudios experimentales en situaciones no escolares (génesis contemporánea), sino que debe haber una interacción entre los dos tipos de estudios, lo cual nos permitiría propiciar la compatibilidad entre la génesis contemporánea y la génesis didáctica.

CONCLUSIONES

Así, nuestros hallazgos nos han permitido percibir a la Didáctica del Cálculo integral en el sentido de desentrañar las condiciones para propiciar y controlar la génesis artificial, de la relación entre lo conceptual y lo algorítmico, que necesariamente exige el funcionamiento del sistema didáctico inmerso en un contexto sociocultural específico; a lo cual denominamos génesis didáctica fundamentada en el campo conceptual previamente construido.

Para finalizar sostenemos el carácter relativo de la dialéctica entre lo conceptual y lo algorítmico. Así nuestra investigación nos permitió percibir la dialéctica entre lo conceptual y lo algorítmico como relativa a un campo conceptual anclado a un sistema de prácticas sociales (Predicción de un sistema de movimiento) que son el eje de la organización de las actividades didácticas que le dan sentido al Cálculo integral

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Alanís, J. A. (1996). *La Predicción: un hilo conductor para el rediseño del discurso escolar del Cálculo*. Tesis de doctorado, Cinvestav-IPN, México.
- Arrieta, J. (2003). *Las prácticas de modelación como proceso de matematización en el aula*. Tesis de doctorado, Cinvestav-IPN, México.
- Artigue, M. (1992). *Didactic Engineering. Recherches en Didactique des Mathématiques*. (selected papers). pp 41-66.
- Artigue, M. (1995). *La enseñanza de los principios del cálculo: problemas epistemológicos, cognitivos y didácticos*. *Ingeniería didáctica en educación matemática* (pp. 97-140). México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Artigue, M. (1998). *L'évolution des Problematiques en Didactique de l'Analyse*. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 18(2).
- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. México: Paidós.
- Brousseau, G. (1994). *Los diferentes roles del maestro*. *Didáctica de las Matemáticas: aportes y reflexiones* (pp. 65-94). Argentina: Ed. Paidós Educador.
- Brousseau, G. (2000). *Educación y didáctica de las matemáticas*. *Educación Matemática* 12(1), 5-38.
- Cantoral, R. (2001). *Matemática Educativa: Un estudio de la formación social de la Analiticidad*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Cordero, F. (2003). *Reconstrucción de significados del Cálculo integral: La noción de acumulación como una argumentación*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Cordero, F. (2005). *El rol de algunas categorías del conocimiento matemático en educación superior. Una socioepistemología de la integral*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. 8(3), 265-285.
- Galileo, G. (1981). *Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias*. Edición preparada por C. Solís y J. Sadaba. Segunda Edición. Madrid: Editora Nacional.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Piaget a la teoría de sistemas complejos*. España: Gedisa.

- Marcolini, M. y Perales, J. (2005). *La noción de predicción: Análisis y propuesta didáctica para la educación universitaria*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 8(1), 25-68.
- Muñoz, G. (2001). *Tipos de mediación social en la didáctica del Cálculo integral: lo conceptual y lo algorítmico*. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 14(1), 532-539.
- Muñoz, G. (2003). *Génesis didáctica del cálculo integral: relación entre lo conceptual y lo algorítmico*. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 16(2), 415-421.
- Muñoz, G. (2006). *Dialéctica entre lo conceptual y lo algorítmico relativa a un campo de prácticas sociales asociadas al Cálculo integral. Aspectos epistemológicos, cognitivos y didácticos*. Tesis de Doctorado no publicada. Cinvestav.IPN.
- Muñoz, G. (2018). *Epistemología, Cognición y Didáctica del Cálculo Integral*. México: Ed. Unach
- Newton, I. (1728). *Sistema del Mundo*. México: Ediciones Sarpe, colección los grandes pensadores.
- Piaget, J. & García R. (1994). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI, 6a. ed.
- Vergnaud, G. (1981). *Quelques Orientations Theoriques et Methodologiques des Recherches Francaises en Didactique des Mathematiques*. *Proceedings of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 7-17).
- Vergnaud, G. (1990a). *La Théorie des Champs Conceptuels*. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 10 (13), 133-170.
- Vergnaud, G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad*. México: Editorial Trillas.
- Vergnaud, G. (1998). *Towards a Cognitive Theory of Practice*. En Sierpinska, A. y Kilpatrick, J. (Eds.). *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity* (pp. 227-240). Great Britain: Kluwer Academic Publishers.

PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER Y ÚLTIMO AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA HUMANA SOBRE LA CALIDAD ENSEÑANZA-DOCENTE.

Diana Monserrat Alias Pérez, José Alberto Domínguez López y
Carlos Alberto Gómez Osorio

Facultad de Medicina Humana "Dr. Manuel Velasco Suárez", Campus II

RESUMEN

El concepto de calidad es muy complejo de definir, por lo que implica necesariamente una cierta versatilidad y dificultad a la hora de su medición. Dicha dificultad se hace todavía mucho más destacada en las instituciones de enseñanza. Uno de los problemas más importantes para poder comprender la calidad es el de saber lo que es la calidad. La calidad de enseñanza consiste en la capacidad de cumplir con parámetros que para fines del presente estudio son 7 y se enlistan: Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña. Dominio pedagógico general. Dominio pedagógico específico del contenido. Dominio curricular. Claridad acerca de las finalidades educativas. Ubicarse en el contexto o situación donde enseña. Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje. Esto permite diseñar el instrumento de investigación que consiste en 30 reactivos en una encuesta la cuál fue aplicada en 86 estudiantes divididos en 2 grupos dicha muestra fue obtenida de forma probabilística y distribuida por método estratificado selectivo.

Palabras Clave: Perspectiva, Calidad de enseñanza, Calidad educativa, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La calidad de educación a nivel superior, es resultado de los cambios que se han dado a lo largo del tiempo, y desempeña un papel fundamental en el ámbito social.

El término "calidad académico" es considerado un indicador de la integración en la educación y uno de sus propósitos es velar por el funcionamiento de cada uno de los factores que garantizan el cumplimiento de la educación (Aguado, Gloria, 1990)

Si bien sabemos que es difícil la interpretación de este rubro desde las perspectivas de cada una de las áreas a nivel superior, al enfocarnos en la calidad de enseñanza en el área de medicina, esto conlleva una gran exigencia, ya que, el alumno debe adquirir una gran cantidad de conocimientos para poder desarrollar diferentes habilidades fundamentales.

Los estándares para la educación médica básica (pregrado), han sido utilizados durante muchos años en algunos sistemas nacionales de evaluación. Los métodos utilizados varían de un país a otro. La WFME opina que los

estándares internacionales presentados pueden ser usados globalmente como un instrumento para asegurar la calidad y el desarrollo de la educación médica básica. (EENEM BASICA 2004)

Para hablar de calidad de la enseñanza en educación superior es necesario saber que es un tema un tanto complicado, puesto que se necesita de varios indicadores que ameriten la calidad que es considerada como uno de los puntos más importantes para los estudiantes de educación superior. Entendemos que una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país (Ball, 1990).

El concepto de calidad es muy complejo de definir, por lo que implica necesariamente una cierta versatilidad y dificultad a la hora de su medición. Dicha dificultad se hace todavía mucho más destacada en las instituciones de enseñanza. Uno de los problemas más importantes para poder comprender la calidad es el de saber lo que es la calidad. El término calidad es un concepto muy complejo su interpretación depende de quién lo está utilizando (1).

Uno de los rasgos distintivos y de alta importancia de este nivel educativo es buscar resultados de aprendizaje ambiciosos y profundos por ser ya un nivel terminal de estudios, donde concluye la educación formal. Por ejemplo, Hativa (2000) indica que, sin importar el tipo de disciplina o especialidad que para cada estudiante es de interés, las universidades tienen el deber de formar en sus estudiantes un pensamiento de alto nivel y convertirlos en aprendices autónomos. Si bien estas metas son compartidas, hay diferencias entre las disciplinas sobre lo que para cada una de ellas es importante (2).

Cada disciplina requiere de ciertos aprendizajes, de ciertas habilidades, estrategias, técnicas y dominios concretos juzgados como esenciales esto el profesional debe tomarlo en cuenta para poder realizar su labor con excelencia (Cabrera 2001). Estas son las finalidades de enseñanza usuales de encontrar en los planteamientos tanto de las instituciones de educación superior como de sus docentes; se trata de propósitos amplios y ambiciosos, cuyo problema es que la mayor parte de los estudiantes parece no lograrlos.

Para la mayoría de los estudiantes de educación superior su experiencia consiste en vivir sin establecer una organización precisa y con temas dispersos, con metas indefinidas, clases que enfatizaban un aprendizaje pasivo y formas de evaluación que demandaban sólo memorizar el material y un nivel muy bajo de comprensión de los conceptos (3).

Si bien la mayoría de los estudiantes buscan solo retener gran cantidad de información y logran conocer las fórmulas, no saben dónde ni cuándo aplicarlas en la vida cotidiana lo que representa un problema de mayor índole, son incapaces de integrar y dar sentido a lo que han revisado. Otro punto de preocupación, sobre todo si se desea que sean personas autorreguladas y sepan aprender a aprender, es que muchos de ellos no tienen conciencia de su ignorancia, mucho menos de lo que tendrían que hacer para remediarla; es decir, "no saben que no saben" (Vidal 2005)

La crisis de nuestro sistema educativo tiene muchas dimensiones y, sobre todo, su solución debe ser realista y gradual, es decir se debe basar en las limitaciones que en la actualidad existen en las instituciones de educación.

Mejorar la calidad de la educación, es una tarea prioritaria que debemos asumir en conjunto con todos los estamentos de la sociedad. Los rápidos cambios tecnológicos y la creciente competitividad que caracterizan al mundo en la actualidad obligan a las instituciones de educación a tener una fuerza laboral bien educada y capacitada para responder a largos periodos de crecimiento. Un sistema educativo que soluciona sus problemas basándose tanto en los profesores que imparten la educación y en los factores que mejoren la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Para poder lograr este propósito se debe trabajar en el desarrollo de competencias básicas, genéricas, específicas y ciudadanas en los jóvenes; se consolidará el sistema nacional de evaluación de la calidad y se fortalecerá el sistema de aseguramiento de la calidad (3).

En las facultades de medicina este problema no se ha abordado a fondo, por lo que es esencial establecer criterios acerca de investigaciones de esta índole, gracias a la importancia que este tiene en la formación de estudiantes del área de la salud.

Objetivo General:

Determinar la perspectiva de los estudiantes acerca de calidad de enseñanza en el nivel superior en el área de la salud.

Pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de medicina acerca de la calidad de educación que reciben en la institución en la que actualmente estudian y que tan preparados consideran que están?

METODOLOGÍA

Estudio descriptivo transversal por muestreo simple probabilístico

Se utilizó un IC de 95% y un margen de error de 0.05% dónde la población corresponde a los 260 estudiantes de dos semestres distintos es decir de primer y último año de la licenciatura en Médico Cirujano.

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

n= 86 estudiantes

El instrumento de investigación consiste en un conjunto de 30 parámetros o indicadores que fueron caracterizados con base a la metodología descrita por Guzmán C. que para los fines del presente estudio se usaron 7 variables dimensiones.

Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña. Está relacionado con saber manejar los hechos, conceptos y principios de la misma. Abarca también la utilización de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina. Este dominio disciplinar fue destacado como importante por Hernández (1995). Sin embargo, es considerada como una condición indispensable para ser buen docente, pero no suficiente (Nathan y Petrosino, 2003)

Dominio pedagógico general. Permite aplicar los principios generales de la enseñanza para poder organizar y dar bien la clase; incluye la capacidad para utilizar pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas. Entre ellas están las necesarias para el manejo de la clase y para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje. Se trata de un dominio amplio que trasciende lo específico a una materia o tema (Schoenfeld, 1998).

Dominio pedagógico específico del contenido. Permite aplicar las estrategias concretas para enseñar un tópico concreto, lo que ahora se denomina "la didáctica de la disciplina". Tiene que ver con la manera de organizar, presentar y manejar los contenidos, los temas y problemas de la materia considerando las necesidades e intereses del aprendiz así como la propia epistemología de la disciplina y de lo que se espera realice un profesional de la misma. Al hacerlo, el docente podrá presentar adecuadamente el material siguiendo los lineamientos pedagógicos con la finalidad de hacerlo comprensible a los alumnos (Schoenfeld, 1998). Ambos dominios pedagógicos (el general y el específico) pueden influir positivamente en una mejor comprensión del conocimiento disciplinar (Nathan y Petrosino, 2003). El dominio pedagógico, o "saber enseñar", es una de las carencias principales de los docentes universitarios y la que menos atención recibe.

Dominio curricular. Es la capacidad para diseñar programas de estudio donde explicita el conjunto de acciones que realizará para adecuar su enseñanza a las características de los alumnos, considerando el tipo de contenidos y las metas del programa. Incluye la selección y el empleo de los materiales didácticos pertinentes (libro de texto, videos, utilización de las TIC, etc.).

Claridad acerca de las finalidades educativas. No sólo incluye los propósitos concretos de su materia, sino de los fines últimos de todo el acto educativo. Abarca metas sobre todo de tipo actitudinal y de transformaciones personales; es decir, preguntarse si lo que está enseñando repercutirá positivamente en la vida de los estudiantes y de la utilidad social de lo aprendido.

Ubicarse en el contexto o situación donde enseña. La enseñanza es una actividad altamente contextual; este dominio se refiere a lo apropiado o inapropiado del comportamiento docente. Por ejemplo, son muy diferentes las reglas y el "ambiente" si la institución donde se enseña es pública o privada, tradicional o liberal, con muchos años de existir o de nueva creación, y difieren incluso dependiendo del lugar donde se localiza. Lo anterior implica que el maestro debe estar muy consciente de "las reglas del juego" —explícitas o implícitas— que rigen en la institución donde enseña. Mucho de lo pertinente o inapropiado del comportamiento docente estará en función del contexto donde ocurre, o de la "cultura escolar"; y para el caso concreto de la educación superior, es

imprescindible considerar la denominada "cultura disciplinaria", que comprende los rasgos, modos de actuar y de ser de cada disciplina, los comportamientos que favorece, aprecia o castiga y que la hace distinta a otra

Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje. Necesita dominar las diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Así mismo, estar consciente acerca de las diversas características físicas, sociales y psicológicas de sus alumnos; es decir, requiere conocer quién es el aprendiz y cómo ocurre el proceso de aprendizaje. A partir de este conocimiento, podrá promover en sus estudiantes la comprensión más que la recepción pasiva de saberes, ayudarlos a autorregular su aprendizaje, motivarlos explicitando los beneficios que obtendrán si adquieren lo enseñado, corregir sus realizaciones, enseñarles a trabajar cooperativamente, a ser críticos, a automotivarse y a empatizar. Requiere la capacidad —por parte del docente— de identificar las diferentes clases de ideas previas y preconcepciones que por lo regular tienen los estudiantes, y entonces encaminar su enseñanza a transformarlas.

RESULTADOS

Las pruebas de hipótesis de Chi² y correlación de Spearman fueron realizadas mediante el software estadístico SPSS con el fin de comprobar la significancia estadística $p < 0.05$, encontrando que los estudiantes de medicina relacionan una calidad en aumento desde su primer año de licenciatura señalando sin embargo que se debe al proceso de aprendizaje y de su propio modelo de estudio en lugar de un aumento en la calidad docente que si existe pero no predomina

CONCLUSIONES

Es importante puntualizar que la calidad de enseñanza y de aprendizaje es un concepto generalmente estudiado como subjetivo sin embargo en el presente estudio se tomó en cuenta el análisis cualitativo realizado por Guzmán C. en dónde la calidad de enseñanza y aprendizaje se centra en el docente y su rol dentro de la calidad educativa.

La dimensión que tuvo mayor impacto general fue el dominio amplio y especializado de la disciplina que desempeña así mismo el 90% de los estudiantes señaló que lo más crucial e importante en su proceso de aprendizaje es el dominio curricular que permite a los estudiantes razonar en tiempo real acerca de problemáticas como casos clínicos, interpretación de estudios de laboratorio y manejo clínico de pacientes que además permite incluir a la gran parte de los estudiantes en la estrategia de enseñanza del docente.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Saraiva, M., La calidad y los clientes de la enseñanza superior Portuguesa. repositorio Iscte (Internet). 2019 (citado 01 de octubre del 2019). 5: (8-10) disponible en <https://ciencia.iscte-iul.pt/id/ci-pub-23734>
- Guzmán Carlos. La calidad de enseñanza en educación ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Educativos (internet). 2011(citado 01 de octubre del 2019); 3:(15) disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012
- Molero Martin. Supervisión de la calidad docente.revista educativa; 2019 (citado 01 de octubre del 2019); 2 (141-143)
- Lecompte-Beltrán N, Ríos-García AL. Evaluación de la percepción de estudiantes y docentes de la división ciencias de la salud de la universidad del norte acerca de las innovaciones en las prácticas en la asignatura promoción de la salud y prevención de la enfermedad. Barranquilla (Colombia), 2013-2014. Salud Uninorte. 2015;31(3):548–57.
- Dunham L, Dekhtyar M, Gruener G, CichoskiKelly E, Deitz J, Elliott D, et al. Medical Student Perceptions of the Learning Environment in Medical School Change as Students Transition to Clinical Training in Undergraduate Medical School. Teach Learn Med [Internet]. 2017;29(4):383–91. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/10401334.2017.1297712>
- Gupta S, Gupta A, Verma M, Kaur H, Kaur A, Singh K. The attitudes and perceptions of medical students towards basic science subjects during their clinical years: A cross-sectional survey. Int J Appl Basic Med Res. 2014;4(1):16.
- Shah V, Shah A. Relationship Between Student Perception of School Worthiness and Demographic Factors. Front Educ. 2018;3(June):1–5.
- Rodríguez RG, García JC. Percepción de estudiantes de medicina sobre el desempeño del profesor en el escenario docente. Rev Habanera Ciencias Medicas. 2015;14(6):855–62.
- Mejía CR, Verastegui-Díaz A, Aranzábal-Alegría G, Quiñones-Laveriano DM, Lopez CE, Toro-Huamanchumo CJ, et al. Nivel de satisfacción de ciencias básicas en estudiantes de medicina de siete universidades del Perú. Rev Cuba Educ Medica Super. 2017;31(3):45–52.
- Vosniadou S. The Development of Students' Understanding of Science. Front Educ. 2019;4(April):1–6.
- Hwang JE, Kim NJ, Song M, Cui Y, Kim EJ, Park IA, et al. Individual class evaluation and effective teaching characteristics in integrated curricula. BMC Med Educ. 2017;17(1):1–10.
- López Bravo IM, Vivanco Skarneo Z, Mandiola Cerda E. Percepción de los alumnos sobre su primer año de universidad. Facultad de medicina Universidad de Chile. Educ Medica. 2006;9(3):127–33.

FILOSOFÍA PARA LA VIDA

***Xochitl Brigitte Gomez Ramos, **Sarain José García y **Marco Antonio Hernández Falcón**

*Maestrante en Psicopedagogía Facultad de Humanidades, UNACH,

**PTC Facultad de Humanidades. UNACH

Resumen

Desde que la sociedad descubrió que para todo había una forma más fácil de hacer las cosas y podía evitar el esfuerzo, uno de los objetivos del comercio y la publicidad es facilitar la vida diaria de los ciudadanos y convencernos de necesitar algo. Sin embargo lo fácil también se ha tornado desechable, a lo no retornable o no reusable; Esto podría parecer un problema material de comercio, sin embargo, es sin duda un mensaje más importante, es una idea que llega a nuestros pensamientos y a la normalidad, comodidad o costumbre de los ciudadanos, una idea que forma a los niños de nuestra sociedad. Lo fácil y rápido es mejor y mejor aquello que evite pensar y reflexionar.

En este trabajo se propone el programa de Filosofía para Niños como instrumento de apoyo y de construcción de una sociedad con mejores ciudadanos, se presentan los avances de la investigación.

Palabras clave: filosofía para niños, pensar, sociedad, ciudadano, tecnologías, internet.

Introducción

Ser ciudadano mexicano significa de acuerdo a García y lukes en el artículo: La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico a:

... la conjunción de tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos, así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se ha vinculado generalmente a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación. (García y Lukes, 1999).

De acuerdo al artículo 34 constitucional de la Constitución Política de México, se considera ciudadano de la República los varones y las mujeres que, entre otras cosas y teniendo la calidad de mexicanos tengan 18 años de edad. sin embargo, el artículo del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) declara, “que si las personas no son capaces de ejercer sus derechos como ciudadanos, la democracia no existe. No hay democracia sin ciudadanía, así como no hay democracia sin niños” (Instituto Interamericano del Niño en Cache A. 2012).

Por lo tanto hablar de ciudadanía y sociedad incluye a los niños y adolescentes. en la actualidad nuestra sociedad se enfrenta a constantes cambios por diferentes factores, algunos de estos son las tecnologías de la información y la red de internet.

Respecto a la relación sociedad-tecnología Bolivar (2007) señala que:

El discurso y la apuesta de una ciudadanía activa no pueden construirse al margen de los procesos y contradicciones que operan en nuestro momento social. vivimos en un proceso de reestructuración de las sociedades contemporáneas occidentales, motivado por los cambios asociados a la globalización, a las nuevas tecnologías de la sociedad de la información, la creciente multiculturalidad, la individualización y el consiguiente ocaso de las dimensiones sociales, junto a un auge de una mentalidad neoliberal. (p.23)

Sin duda no se puede separar los cambios sociales de la evolución de las tecnologías y tampoco la influencia de estas en los ciudadanos, los niños y los adolescentes.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) 2017 el 88,4 % de los niños de 10 años utiliza ordenadores y el 88,8 % usa internet. La proporción del uso de tecnologías de la información y la comunicación, como del uso de ordenadores por los niños de 10 a 15 años son un 92,4 %; los de internet, un 95,1 % y los de teléfonos móviles, un 69,1 %.

El principal medio de comunicación en este tiempo, es la internet, definida por Biagy como “una combinación de miles de redes de computadoras que envían y reciben datos de todo el mundo, intereses que compiten unidos por un objetivo común, pero no por un solo dueño” (1999,p.205).

Si bien, la relación ciudadano-tecnología en la actualidad es constante, y los beneficios que este nos da a la solución de problemas cotidianos son muchos, es importante distinguir, si hacemos el uso correcto de estas y como la impactan en el desarrollo de los niños y adolescentes.

Desarrollo

El siglo XX aportó a la sociedad los inicios de lo que ahora conocemos como “internet”. La mayoría de las industrias de comunicación, incluyendo telefonía, radio, televisión, correo postal y periódicos tradicionales están siendo transformadas o redefinidas por Internet. Pero no solo estos medios de comunicación se han transformado utilizando todos los beneficios de éste; la sociedad en general se transformó aprovechando todas las ventajas que la comunicación por medio de la red nos ofrece, sin embargo, no todo ha sido positivo, el mal uso de las tecnologías también se ha hecho presente en diversos ambientes sociales, sin importar la edad estamos siendo usuarios de este beneficio pero también podemos ser uno de los muchos ciudadanos que hacemos mal uso de estas.

Como se mencionó anteriormente, un grupo muy fuerte de usuarios del internet son los niños y los adolescentes, incluso niños menores de 2 años, sin tomar en cuenta las consecuencias de esta actividad en estos miembros de nuestra sociedad pueden tener. La revista The Lancet, en Child & Adolescent Health expone que:

La alteración de la rutina, el sueño, la creatividad, el declive del juego, la falta de imaginación, las habilidades de lenguaje, la función ejecutiva, la memoria episódica, la atención, la velocidad de procesamiento, la memoria de trabajo entre otras cosas se han visto alteradas cuando existe el llamado sedentarismo tecnológico(2018).

Cada día nos enfrentamos a más niños y adolescentes que viven por y para la tecnología, tienen pocas relaciones sociales, juegan o duermen las horas necesarias y dejan las necesidades básicas diarias del ser humano. Este mal uso de las tecnologías se une a la ausencia del pensamiento crítico reflexivo en el uso del internet por medio de las redes sociales, y a toda esta actividad digital diaria que se ha convertido en parte fundamental de la rutina de los niños y los adolescentes, aportando más elementos negativos a la sociedad mecanizada de la que hablamos anteriormente.

Por tanto, nos encontramos en la construcción de una sociedad no pensante, carente de autonomía, y poco reflexiva. Los niños que hoy son expertos cibernautas y los adolescentes sumergidos en las pantallas digitales, también forman parte de nuestra sociedad y son los ciudadanos que estamos formando.

Descartes (1995) dijo, “la filosofía es la que nos distingue de los salvajes y bárbaros; las naciones son tanto más civilizadas y cultas cuanto más filosofan sus hombres”. Entendiendo a la filosofía como el pensamiento reflexivo

que todos podemos hacer y que la forma de vida social actual ha negado y evitado a favor de la vida mecanizada por los tiempos, el trabajo, los medios de comunicación, la producción a ultranza y las modas, no podemos dejar a un lado la influencia digital que ya es parte de la sociedad y de las personas.

Desde Descartes se ha tenido la respuesta a muchos de los problemas sociales, algunos de los gastos excesivos que los padres de familia enfrentan por cumplir parámetros de necesidades materiales impuestas por la sociedad a favor de la moda, las emociones intermitentes cuando la construcción de la felicidad se refiere a la búsqueda de placeres comprados, los cuales se vuelven momentáneos; la construcción de una felicidad desechable pues se logra lo deseado, se es feliz un momento, y llega una nueva meta de felicidad por comprar u obtener.

Los niños siguiendo ejemplos e imagen de los adultos, pensando en que la vida gira alrededor de las cosas materiales y de la frase común y cotidiana “como te ven, te tratan”, erróneamente deja los pensamientos, los valores y los sentimientos de lado, las redes sociales acaparando la atención, el tiempo y las conversaciones de una comunidad completa pero nunca atrapando la reflexión o incluso la lógica humana y menos las emociones.

Si Descartes dijo que las civilizaciones tendrían mejores ciudadanos en cuanto mas filosofía hicieran, ¿qué hace falta en esta sociedad en decadencia? ¿acaso se hace filosofía y Descartes estaba equivocado? o seremos la construcción de un mundo acostumbrado a la repetición de nuestras actividades donde solo estamos utilizando la memoria para la repetición hasta llegar al punto de dejar de pensar lo que hacemos, cómo lo hacemos y por supuesto, por qué lo hacemos.

Frenemos nuestras actividades y nos preguntemos: ¿Cómo la filosofía podría ayudar a formar un mejor ciudadano en el 2019?.

La mayoría de las personas tienen el mismo gesto al escuchar la palabra filosofía, por muy sencilla que parezca, el cerebro le da un significado ligado a la teoría, a libros, a biblioteca e incluso a aburrimiento, obviando el verbo que esta palabra lleva, me refiero a: “Pensar”; filosofía=pensar.

Por muy raro que parezca al paso del tiempo, el crecimiento social, el mal uso de las tecnologías de la comunicación, las redes sociales, la vida consumista y la acelerada vida en la urbanidad, nos están llevando cada vez más lejos del pensamiento crítico reflexivo, ese pensamiento que se trata sencillamente según Ángel R. y Villarini J. en el artículo Principios para la Integración del Currículo (1987) a la “Capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo”.

Todo ser humano tiene la capacidad para desarrollar el pensamiento, desarrollar funciones mentales superiores como: la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones.

El desarrollo cerebral que se refiere a esta actividad de pensamiento se encuentra en el hemisferio izquierdo el cual: procesa la información analítica y secuencialmente, paso a paso, de forma lógica y lineal. así también analiza, abstrae, cuenta, mide el tiempo, planea procedimientos paso a paso, verbaliza, entre otras habilidades (Best, Miller, y Naglien, 2001).

Según Hooper, desde los ocho años los niños son tan competentes como los adolescentes y los adultos para detectar selecciones de riesgo y emitir juicios (Hooper, 2004; Overman, 2004; Van Leijenhorst;2008).

Tomando en cuenta la edad que menciona Hooper podemos decir que los niños son capaces de tener pensamientos críticos reflexivos que contribuyan a mejor desarrollo social y mejor proceso de adolescencia, sin embargo, aunque estas capacidades son inherentes al ser humano desde temprana edad, la dependencia a los aparatos tecnológicos, el mal uso de éstas y una educación sobreprotectora puede afectarlas. Por ello la necesidad de tomarle importancia a las habilidades de pensamiento tanto en niños como en adolescentes desde diferentes actividades, programas y ambientes.

En esta investigación se propone trabajar con el Programa Filosofía para Niños y Adolescentes de Lipman, cuyo objetivo es “formar personas críticas con conciencia social” (Citado por Echeverría, 2006, p. 67). Como también aprender a escuchar, a ser escuchado con respeto, en un clima de tolerancia, prepara para la vida en democracia (Lipman, 1970).

A diferencia de Hooper, Lipman considera que los niños podían desarrollar las habilidades del pensamiento desde la edad preescolar, prueba de ello desarrolla la novela “Elfie” donde se trabajan y desarrollan las siguientes destrezas: comparar, distinguir, dar explicaciones, preguntar, cuestionar y explorar desde los 4 años.

En todo el Método de FPN late una insistencia por las preguntas. Es importante que el niño desde corta edad (3 años) se formule preguntas, busque sus respuestas y tolere la idea de los demás.

Con este programa (FPN) el cual se presenta como herramienta de apoyo para aprender a pensar, la presente investigación pretende demostrar que se pueden el arte de preguntar y buscar soluciones desde la reflexión es un punto de cambio y de la construcción de mejores ciudadanos.

Usando principalmente un proceso de búsqueda utilizando la mayéutica de Sócrates, el acompañamiento, la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, el desequilibrio cognitivo de Piaget y el juicio moral de Kohlberg y convirtiendo la clase en una comunidad de diálogo, busca desarrollar en los niños la capacidad de pensar de manera crítica y creativa. Los valores propios y colectivos, el medio natural en que nos desarrollamos, el diálogo, la solidaridad y la acción comunitaria, el uso de técnicas y relaciones grupales, de ayuda y apoyo en la búsqueda, son temas permanentes de la FPN. (Echeverría, 2006).

Aunque la comunidad de diálogo posee características terapéuticas, el maestro debe tener claro que su propósito no es hacer terapia al trabajar FpN, sino desarrollar habilidades de pensamiento.

Lipman (Citado en Echeverría, 2006, p. 58) describe a las habilidades de pensamiento como el “conjunto de destrezas que se manifiestan dentro del pensamiento de orden superior” Algunas de las habilidades de las que se trabajan en el programa son:

- Dar razones
- Distinguir las buenas razones de las malas
- Construir inferencias y evaluar argumentos
- Identificar, cuestionar y justificar supuestos
- Reconocer contradicciones
- Saber escuchar a los demás
- Formular y usar criterios
- Pedir evidencias
- Respetar a las personas y su punto de vista

La FPN puede ser también un instrumento enriquecedor con carácter transversal en todos los niveles de la escolarización puesto que la comunidad de diálogo en la escuela prepara a los estudiantes en las estrategias necesarias para el intercambio razonable de ideas.

Objetivo general

Promover el desarrollo del pensamiento filosófico crítico reflexivo en la sociedad para formar mejores ciudadanos y respondan a los nuevos retos en el uso de las tecnologías.

METODOLOGÍA

La metodología que se utiliza en esta investigación es la cualitativa puesto que permite ponderar e interpretar información, evaluar y proponer, la recopilación de datos se plantea realizar a través de recursos como entrevistas, conversaciones, registros, memorias, entre otros, con el propósito de verificar la hipótesis.

Se utiliza el método investigación-acción pretendiendo transformar, cambiar y mejorar la realidad, así también, se utiliza el método descriptivo y explicativo pues se expone la preocupación por la realidad social y analítica por la necesidad de la misma en la búsqueda de respuestas a la problemática derivada del uso indiscriminado de la tecnología

La técnica que tomamos como base en nuestro proceso de investigación son grupos focales, el diálogo y la observación participante (Sampieri 2006)

Nos apoyamos para el registro de la información en las notas de campo, guía de preguntas. Se trabaja con el PFN y Adolescentes utilizando las comunidades de diálogo.

RESULTADOS

Entre los resultados iniciales se destacan la formación del grupo focal en la escuela Preparatoria del estado No 5, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. con alumnos seleccionados del primer semestre de los grupos E,F y G.

Derivados de las primeras observaciones se identificaron temas de interés común entre los estudiantes relacionados con la realidad social actual, ejemplo de estos fueron el aborto, el matrimonio, el amor, la amistad, el machismo y feminismo.

cabe mencionar que estos temas surgieron desde un sondeo de lo que se vive en el internet por medio de las redes sociales y por el uso que a estas le dan los adolescentes.

Se obtuvo también, la integración y aceptación de los participantes aunque fueron seleccionados al azar y de diferentes grupos.

Uno de los resultados esperados para esta investigación-intervención al utilizar la comunidad de diálogo en la búsqueda del desarrollo de las habilidades de pensamiento es preparar a los participantes con estrategias necesarias para el intercambio razonado de ideas, como también a través del pensamiento crítico reflexivo, hacer un uso adecuado de las tecnologías de la información y del internet. Así mismo se pretende proporcionarlos con herramientas para la exploración de sus propias ideas y consolidar valores dentro de un contexto de respeto, de escucha y de entendimiento; es decir contribuir en la construcción de un proyecto personal y social de vida. Con esto lograr la formación de mejores ciudadanos.

CONCLUSIONES

¿Tiene sentido entonces el estudio de la filosofía en nuestra sociedad?, ¿nos aporta algo la filosofía? Quizá la filosofía tenga más sentido que nunca en esta sociedad globalizada, repleta de información y de mensajes rápidos y directos.

La unión cada vez más fuerte de las tecnologías y de la red de internet a los ciudadanos, acontecimiento que sin duda no se puede frenar puesto que de tener buen uso de ellas aporta y potencializa el desarrollo de las personas. Sin duda la tecnología es una herramienta indispensable pero, se necesita de la FpN y Adolescentes para que nuestros alumnos preparatorianos reflexionen sobre la actividad que mantienen en la red.

Se tiene certeza de promover la reflexión de los jóvenes mediante programas para desarrollar las habilidades de pensamiento y lograr construir una idea autónoma, crítica reflexiva de su realidad social.

Fuentes de información

Descartes, R. (1995)..*Los principios de la filosofía*. Madrid: Editorial, Alianza

Villarini J, y Ángel R. (1987). Principios para la integración del currículo. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Instrucción Pública

Best, J. R., Miller, P. H. y Naglien, J. A. (2001). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21 , 327-336.

Lipman, M. (1987). *Filosofía para niños*. Madrid: De la Torre.

Lipman, M., Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1992): *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.

Lipman, M. (1998): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.

Degrado, D. *Televisión, publicidad y comunicación*. Comunicar núm. 25, 2005, Huelva, España

Echeverría, Eugenio. (2006). *Filosofía para niños*. segunda edición, Mexico DF.: editorial SM.

Biagy S, (1999) *Impacto de los Medios*, 4ª. Edición. México: International Thomson Editores.

García, S., y S. Lukes. 1999 *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*, Madrid, Siglo XXI

EL ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN DE LA UNACH: UNA MIRADA DESDE LA IDENTIDAD

Venustiano Toledo Vázquez* Fernando Rey Arévalo Zavaleta** y Emy Josefa Roblero Villatoro*

*Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH. C. A. "Agentes y procesos de la educación"

**Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH. C. A. "Estudios de comunicación e información"

RESUMEN

Teniendo como sujetos sociales de investigación a los estudiantes inscritos en el 4º. semestres de la licenciatura en comunicación y transitando en su proceso de formación según el plan de estudios, Unach (2006), y dando seguimiento para saber cómo es que va construyendo su identidad como punto de partida, en esta etapa inicial de su formación académica, considerando que es una referencia hacia la identidad colectiva del comunicólogo, a quién posteriormente se les refiere como periodista o comunicador, sin embargo actualmente hay identidades emergentes en este campo de estudios, por ello, el interés de identificar cómo el estudiante construye una identidad emergente.

Palabras claves: Identidad, formación, estudiante, cultura.

INTRODUCCIÓN

Cómo construye su identidad el estudiante de comunicación, esa fue una pregunta que nos hacemos, para saber cómo se esta pensando en su proceso de formación el estudiante de comunicación de la Unach, de acuerdo a su plan de estudios y su perspectiva individual, desde su inscripción al primer semestre hasta el cuarto, para irnos acercando a ese esclarecimiento, tendremos que saber si su percepción que tenía antes de inscribirse a la licenciatura corresponde a la identidad que esta cronstruyendo -entendiéndose como la imagen del ser humano que tiene de sí mismo a partir de un conjunto de características, habilidades, intereses, valores y experiencias que lo hacen único y diferente- para ello, se tiene que develar a parti de una propuesta metodoógica, particularmente a la que se denomina estudio de caso , para ello se ha dado seguimiento desde el primero al cuarto semestres a la cohorte 2017-02, turno matutino y para la presentacion del presente, se ha dividido en lo que sele ha denominado acercamientos, que nos permita tener los datos del proceso de construcción de la identidad del estudainte de comunicación, particualrmente de la generación antes referida.

Metodología:

Tal cual trabajos previos, el trabajo de investigación realizado consistió en observar las condiciones de la juventud universitaria en IES públicas del medio urbano localizadas en la frontera sur, específicamente en Chiapas. En lo específico se puso foco en la identidad manifiesta de diversos grupos situados en espacios universitarios. El trabajo se presenta desde una un enfoque cualitativo de investigación, con apoyo desde el método *estudio de caso*, usando la técnica de la entrevistas a profundidad. Se consideran tres momento a decir, es decir en tres

etapas diferentes, desde el primer semestre, el segundo semestre y el cuarto semestre, que hemos denominado: momentos, para tener respuesta y lograr nuestro objetivo: identificar cómo construye su identidad el estudiante de comunicación.

PRIMER ACERCAMIENTO

Con relación a nuestro problema y a nuestras preguntas de investigación, encontramos desde la visión de la construcción de la mirada desde el proceso de indentidad, Tajfel (1981) define a la identidad como aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia. La identidad de una persona se define por varios factores, ya sean culturales, sociales o económicos, la identidad es empleada para referirse a la conciencia que la persona tiene de si mismo y que para esta le diferencie de las demás personas. Todos tenemos un pensamiento, diferentes gustos y algo principal, que es diferente cultura.

Por identidad Giménez (2005) refiere "... un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo." De modo que por identidad comprenderemos los aspectos que nos singularizan frente a los demás.

Encontramos que los estudiantes –a quienes se les dio seguimiento y que pertenecen a la generación antes mencionada- en su mayoría son del Estado de Chiapas, de las diferentes regiones económicas del territorio estatal, sin embargo encontramos que algunos son foráneos, los hay de Campeche, Veracruz, Tabasco, Oaxaca y de Ciudad de México, con quienes comparten salón y espacios educativos desde el primer semestre, con sus respectivas culturas, además podemos decir que son hijos de padres que tiene alguna actividad económica, y otras se dedican al hogar, aunque hay 10 estudiantes que sus padres, son profesores, 2 ingenieros y un médico, que 30 de ellos tienen donde vivir con sus padres o tutores, aun así, existen estudiantes que provienen de otros municipios, tienen que pagar alquileres, y además compartir cuarto, se tiene a tres estudiantes que son padres de familias y que tienen un hijo cada uno pero se encuentran separados de sus respectivas parejas y 3 estudiantes que son o en algún momento de sus vidas fueron consumidores de algún enervante, además de una chica con capacidad especial que se encuenran con todas las ganas del mundo de irse internando y formandose en la licenciatura y en esta comunidad estudiantil.

De ahí que tenemos que tomar en cuenta que la identidad de alguien podría estar conformada por rasgos heredados o naturales pero también tiene una gran influencia los factores externos(sociales), la experiencia que tenga la persona con su contexto tanto social como cultural.

Ademas tenemos que de un total de 42 estudiantes inscritos en el primer semestres, en uno de los encuentros se ubicó que 25% de los estudiantes se enteraron de la carrera por medio de sus parientes, primos, hermanos y otros familiares, el 30% gracias a un test que le aplicó el plantel de educación media de procedencia lograron ubicar la opción de estudios y buscaron información desde su centro escolar, 20 % por otros medios de información como paginas electrónicas particularmente a traves del buscador de google, sin embargo el restante 30% solo dijeron que no les quedaba de otra, esta carrera era su segunda opción, porque aquí se les facilitaba su aceptación a la universidad por su bajo promedio o porque aquí estaba su amigo o su novia además no sabían de que se trataba estudiar comunicación.

Al ingresar al primer semestre se pudo identificar a estudiantes que estaban en la licenciatura en comunicación porque les gusta la tecnología, les interesa manipular su voz, les atrae la fotografía, otros estudiaban carreras como música, química biología, medicina, contaduría, educación física, y como esas carreras no lograron comprenderlas y considerando que la licenciatura en comunicación fue siempre su segunda opción, así que decidieron incursionar a ver si termina agradándoles; aun ellos quieren o querían ser conductor, director de cine, cantantes, periodistas, estar en radio y televisión, y otros no saben porqué están aquí; 4 de los escolapios dijeron que no era la universidad que deseaban, sin embargo no les quedaba otra opción así que decidieron estar "aunque sea en esta universidad" sin embargo, particularmente tres alumnos sí tenían claro que a pesar de su formación en el bachillerato, sí querían estudiar comunicación.

Ante los resultados, la identidad se puede emplear o puede ser formada en distintos contextos tomando el contexto social en el cual la persona se desarrolla y el cual va a ejerciendo una gran presión dentro del individuo condicionándolo a las elecciones que realiza, las decisiones que toma. el contexto familiar también tiene gran influencia en la identidad puesto que las relaciones con familiares cercanos y lejanos rigen mucho sobre el logro de identidad de la persona. Así también están los contextos culturales, políticos, etc. que influyen de distintas maneras el cómo a la persona forma su identidad.

SEGUNDO ACERCAMIENTO

El sujeto para poder desarrollar su identidad nos dice el sociólogo británico Stephen Frosh (1999) que la gente echa mano de recursos culturales disponibles en sus redes sociales inmediatas y en la sociedad como un todo".

La identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás; Somos nosotros y ellos los otros. Ésto implica hacer comparaciones entre la gente para encontrar semejanzas y diferencias entre las mismas. Cuando creemos encontrar semejanzas entre las personas, inferimos que comparten una misma identidad que las distinguen de otras personas que no nos parecen similares.

Ahora bien, es menester precisar cuál es el sentido de la formación. Previo habremos de establecer, junto con Gadamer, que "en el problema de la formación hay un sentido auténticamente histórico, en el que, entre otras cosas, se trata de comprender cómo es que hemos llegado a ser lo que somos" Cfr. Pérez, Arévalo et al, p.58.

Para alcanzar un proyecto de existencia, por la vía de un proceso de cambio personal, Honoré plantea indispensables las relaciones sociales, "el intercambio con el otro es indispensable para construir el nosotros, y en consecuencia construir comunidad, como posibilidad e convivencia, de vivir juntos". Entre las mediaciones de la formación se cuentan la educación, el lenguaje, las experiencias de vida, la interacción y el trabajo. Cfr. Pérez, Arévalo et al, p.59.

De ahí podemos expresar que respecto al proceso de formación se encontraron estudiantes que venían de estudiar del área de ciencias sociales y humanidades: docencia, pedagogía, informática, informática administrativa, administración y recursos humanos, música, de otras áreas como: laboratorio clínico, químico farmacobiólogo, higiene y salud y hasta alguien que estaba estudiando educación física, lo más trascendental como para seguir profundizando es su proceso de integración del estudiante que se expresó de la siguiente manera "no que me siento a gusto porque no es la universidad que quería sin embargo, aquí me encuentro" y de los otros dos estudiantes que buscaron otras universidades pero a decir de ellos "no tuve otra opción"; así que

identificamos a estudiantes de diferentes áreas geográficas del estado y de diferentes áreas de formación y provienen de diferentes instituciones educativas como el COBACH, COBAO, COBATAB, CONALEP, CETIS, Preparatorias, Colegio Diego Rivera e Instituto Hispanoamericano.

Hoy en día, la identidad puede ser abordada como un tema o como problema cognoscible al grado de constituirse en una problemática específica que puede ser abordada desde un abanico de diferentes disciplinas que constituyen el campo de lo social. La identidad se puede establecer como un concepto diferencial en el que designa movilidad, transformaciones, cambios, suturas temporales y procesos. Con esto quiero decir, el sujeto no nace determinado con una identidad última, sino que la identidad es un proceso de constitución nunca acabado, la identidad es un conjunto de valores, que proporcionan un significado simbólico a la vida de las personas, reforzando su sentimiento como individuos y su sentimiento de pertenencia.

De ahí que en ese entramado de regiones aunque sea locales territorialmente, tienen culturas diferentes construyéndose en diferentes espacios y contextos sociales y económicos, esta vez en una institución de educación superior, y particularmente en las aulas, comparando su formación disciplinarias y cultural para lograr sus aspiraciones profesionales.

Ante ello, cuando se habla de identidad se tendría que considerar que no es una especie de espíritu o propiedad con la que nacemos, no a un conjunto de habilidades internas que permanecen esencialmente iguales durante toda la vida, libremente del medio social donde el sujeto se encuentre, sino que esta va a un proceso de construcción en la que como individuos nos estamos y vamos definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otros sujetos sociales.

La cultura tiene una importancia evidente frente a la identificación de las personas, puesta que esta implanta o acepta los valores éticos y morales que una persona puede tomar como suyos, ya que estos también mantienen el orden de una sociedad. Estas también pueden limitar las acciones de la persona frente a distintas situaciones. Por esto se dice que los valores que tiene una persona generan cierta tensión dentro de ella puesto que se encuentran entre los deseos propios de la persona y lo que establece la sociedad. Esta tensión influye y rige en gran parte en la identidad de la persona.

Tomando lo anterior podemos establecer que el hombre se transforma desde la cultura, pero al mismo tiempo la cultura transforma al hombre y es ahí donde el sujeto construye su identidad personal pero también identidad social.

TERCER ACERMIENTO

Al ir al encuentro con los estudiantes, y ya al concluir su 4º. Semestre, encontramos expresiones sobre su proceso de formación como:

“ Me veo teniendo múltiples trabajos, ya sea como docente en alguna institución, como empresa que ver con postproducción ya sea en radio, televisión o foto, como otra alternativa ya que de eso trabajo actualmente, es seguir ampliando mi negocio como fotógrafo, viceógrafo y diseño gráfico”

En diferentes momentos, otra de las personas entrevistadas comentó “ mis planes a futuro se centran en pasar por distintas áreas de la comunicación, pero principalmente en la escritura. Al terminar la carrera - si se puede antes- ser correctora de estilo, escribir notas periodísticas, hacer algunas investigaciones que posteriormente se

transformen en documentales que muestren las realidades sociales y que tengan como fin un cambio social. Continuar escribiendo, me interesa también formar un medio que no dependa de gobierno, que sea 100% ético y que esté conformado por periodistas que busquen contribuir a la sociedad. Quisiera terminar escribiendo artículos de opinión y a la par, estudiar más para poder participar en debates de distintos temas.

También se tiene alumnos que se ven en proceso de construcción de su identidad desde la mirada como estudiantes de la comunicación tal y como se expresa en lo siguiente

“En unos años me veo con gente importante, trabajando, haciendo música, haciendo cine...no puedo negar que comunicación me ha dado muchas herramientas que no hubiera podido conseguir en otras carreras; ni siquiera en cine como tal. Aunque no era lo que al principio quería, no me arrepiento y quiero hacer cambios en la universidad...que me recuerden”

Entre otros encuentros con estudiantes, una de ellas y de acuerdo a lo que va en el proceso de construcción de su identidad como estudiante de comunicación dice:

Cuando estaba en la secundaria comenzó la época del internet y a los famosos que me gustaban en ese entonces, patrocinaban la escuela de televisa, el CEA, cuando investigo en google me salía que algunos habían estudiado ciencias de la comunicación y terminaron ahí, entonces fue donde pensé tengo que estudiar comunicación para salir en la tele y conducir programas, es ahí donde comienza mi gusto por la carrera, a los 14 años que iba en 2º de secundaria, siempre se me hacía fácil exponer que hacer ensayos, hasta que una de las maestras me dijo ¿ya sabes que estudiar? y fue ahí donde comenzó la chispa por la carrera y ahí salió la reportera, ya que cuando me preguntaban de algo siempre lo sabía. Después de 5 meses de descubrir el CEA comencé a ver universidades y planes de estudios, cosa que hoy en día nadie lo hace, y uno de mis sueños siempre fue estudiar en la Anáhuac o en la Ibero, pero por una u otra cosa no se pudo, entonces mis planes a futuro son terminar mi carrera en la UNACH y hacer una maestría y doctorado en alguna de esas dos universidades, ya sea en la Ciudad de México o en Puebla que son ciudades con gran auge de medios...retomando un poco lo de arriba, gracias a mi facilidad de palabra y que no me da pena nada, he comenzado a trabajar en distintos medios y poniendo en práctica lo que he visto en clases durante estos cuatro semestres.

Desde la perspectiva crítica de Sen (2000), la identidad, es un empobrecimiento de los individuos, ya que otorga a la persona una sola forma de ser, cuando en realidad la libertad es el elemento esencial para su desarrollo, y la comunidad. Sen mira la concepción de la identidad como un mero descubrimiento de la persona y no como el resultado de una elección racional. El sostiene que aunque la persona descubre que pertenece a una cultura, se tiene que enfrentar a su propia libertad de elección y al uso del razonamiento.

CONCLUSIÓN

En conclusión la identidad del sujeto y particularmente del estudiante de la licenciatura en comunicación que están concluyendo el 4º. Semestre según el plan de estudios, y que siguen su proceso de formación, se van construyendo a lo largo de su vida y hoy particularmente en su vida académica como estudiantes, y se ve que no es algo estático es algo que a lo largo del tiempo y de acuerdo a los semestres que vayan cursando, se va construyendo con su entorno social, es un proceso que se lleva a cabo desde que nacieron, cursaron sus estudios básicos hasta llegar a contexto universitario en donde la identidad se sigue confrontando y fortaleciendo desde el contexto donde nacieron, siguen viviendo y permiten encontrar sentido sus vida en

proceso de formación tanto académica, humana y obvio como sujetos, ya que para tener y seguir construyendo identidad se necesita seguir orientándose ya que se construyen en función de esa idea han tenido, que tiene sentido en un marco cultural y de relaciones socialmente en donde el sujeto, particularmente aquel quien se encuentra en proceso de formación de la licenciatura en comunicación de la Universidad Autónoma de Chiapas construye día a día, para configurar una identidad colectiva públicamente reconocida -.

Queda claro que ya no es el mismo sujeto que cursó la licenciatura en Ciencias de la comunicación, con orientación mediológica, lo cual equiparaba a formación apta para los MMC, sino que actualmente las identidades son múltiples y son porosas, ya pasaron los tiempos de las uniformidades homogenizantes, ahora prevalece la diversidad. Ya no más universidad, frente a la multidiversidad.

BIBLIOGRAFIA:

- Berger, P., & Luckmann, T. (1994). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frosch, Stephen, (1999) "Identity". En: A. Bullock y S. Trombley (eds.), The new Fontana Dictionary of Modern Thought. London: Harper
- Garcia, M., Manterola, C., Rodríguez, M., Víctor, C., & Villareal, M. J. (mayo de 2011). Recuperado el Marzo de 2016, de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/079.pdf>
- Gibbs, G. (2007). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Giménez, G. (2005) La cultura como identidad y la identidad como cultura. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Moriña, A. (2017). Investigar con Historias de vida, Metodología biográfico-narrativa. Madrid: NARCEA.
- Pérez, Esther; Arévalo, Fernando Rey *et al* (2016). Información: perspectivas desde la multidisciplinariedad. Historia Herencia Mexicana: Tuxtla Gutiérrez. 108 pp.
- Sandín, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones. Barcelona: Mc Graw Hill.
- Sen, A. (2000). La razón antes que la identidad. Letras Libres, año II, 23, 14-18
- Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados . Barcelona: Paidós Ibérica.

DEL TRABAJO AL SENTIR DOCENTE: LA EXPERIENCIA A NIVEL PERSONAL Y ORGANIZACIONAL DE UN PROFESIONISTA DE LA EDUCACIÓN.

Kevin Bayron Casaux Ramirez* y Karen Amayrani Sánchez Árevalo**,

*Estudiantes de Doctorado en Gestión y Política Educativa, UNIVERSIDAD CEUSS.

RESUMEN

El tema de este artículo se ubica en los estudios actuales sobre el sentir profesional y en este caso la experiencia a nivel personal y organizacional asociada al desempeño del docente, en cuanto a profesionista de la educación refiere en el nivel básico, esta relación aparece contextualizada en la zona metropolitana de Chiapas y la práctica de su profesión.

La finalidad de este trabajo es argumentar la significación y el lugar que ocupa el ejercicio profesional como factor directamente asociado al que hacer docente. Se sostiene algunas ideas elementales: a saber Chiapas no ha satisfecho metas fundamentales en cuanto a la selección y promoción en el acceso al ejercicio profesional refiere, lo que representa una demanda laboral alta y complicada para quienes logran obtener este empleo, y entrar al servicio del mismo; el desempeño docente está asociado a un conjunto de factores entre los principales se encuentran los económicos, culturales, políticos, sociales y antropológicos, así como un importante factor humano: el ejercicio docente que resulta vital en la mayoría de las instituciones de nivel básico (primaria), según la postura que se sostiene, en ese orden se señalan las limitaciones que se presentan hoy en el proceso de formación inicial y continua de los maestros, (Pérez Gómez, 2010) afirma que: “el desafío actual más urgente de nuestro sistema educativo es preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre” en (González y Subaldo, 2015). Así como los desafíos que debe encarar como agente educativo como parte de su desempeño, para brindar respuesta coherente y elevar la calidad que implica una educación con compromiso en el marco de la ubicación contextual en donde su profesión desarrolle.

PALABRAS CLAVE: formación del profesorado, contexto, desempeño docente, estresores.

INTRODUCCIÓN

El profesorado en función de su actuar, con una base crítica en la actualidad, se le presenta el reto de los grandes cambios en la escuela y la sociedad. Los resultados de las investigaciones histórico-sociales y evaluaciones comparativas a nivel nacional e internacional, con estudios de satisfacción / insatisfacción laboral y sus efectos (González y Subaldo, 2015), deben servir de base para pronosticar la dinámica de los cambios y tomar las decisiones requeridas de forma pertinente y oportuna en virtud del desarrollo educativo de las escuelas de hoy.

Para la mayoría de las profesiones existen estudios que los delimitan en función y comportamiento, es decir, existe un protocolo de cómo ser un profesional exitoso, el colectivo docente no está exento de esta situación,

pero al ser propicio de una educación que libera el humano que todos llevamos consigo mismo, el maestro puede hacer frente a cualquier situación y tiene que resolverla, pero también podría causar consecuencias graves de manera personal, profesional, sociales y/o organizacionales, que deben ser atendidas para mejorar su mera práctica de docente, el profesorado en su devenir histórico, ha atendido la educación desde el marco común de la política en su principal creación reforma educativa y planes de estudio, en función principal la encomienda de cumplir sus obligaciones, satisfacer a sus directivos y tener empatía con la comunidad escolar, olvidadonse de lo más importante su sentir humano, en los países de América Latina se acumula una serie de insatisfacciones y carencias que es necesario observar para comprender la situación actual y estar en condiciones de favorecer la proyección del desarrollo del futuro (Escribano, 2017, p.17).

Realizar una valoración integral ajustada a las problemática social – educativa y sobre todo que capte la esencia de la escuela chiapaneca resulta bastante complejo y engañoso, en tanto en el Estado, hoy se identifica una variedad y diversidad de culturas y niveles contextuales de desarrollo sumamente distintos, se hace presente también distintos contextos de vida y educación.

OBJETIVO GENERAL

Conocer, divulgar y efectuar un protocolo de ayuda que permita mejorar la innovación y el desempeño docente de nuevo ingreso, para elevar la calidad educativa en las escuelas de educación básica del estado de Chiapas.

METODOLOGÍA

Para la reflexión que se presenta se describe el análisis de una escuela primaria ubicada en la zona metropolitana del estado de Chiapas, y el estudio de caso de los maestros de nuevo ingreso al subsistema federal de educación básica, en el ejercicio de su profesión docente, en donde se exponen ideas y se toman en cuenta puntos a considerar, desde autores y estudiosos en la materia acerca del estrés laboral, se retoman posturas, relevantes investigaciones y sobre todo una reflexión actual sobre cómo atender la demanda laboral de los profesores y cómo se puede a manera de propuesta mejorar el panorama actual del ejercicio docente.

El escrito plantea una lógica expositiva, descrita a partir de marco contextual que parte de un análisis descriptivo, en donde se consideran factores en los ámbitos sociales, culturales, políticos y antropológicos de la educación primaria en Chiapas, basados en lo que hoy exige la educación y formación en las escuelas, posteriormente se señalan algunos aspectos del síndrome Burnout este es definido como el síndrome de cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y progreso hacia sentimientos de inadecuación y fracaso. Maslach y Jackson (como se citó en Arís, 2009, p.99) que deben ser contemplados al evaluar un docente de nuevo ingreso en función, pues son factores estrechamente vinculados a esa condición y finalmente, se propone y se enjuicia el comportamiento de los mismos en el desarrollo profesional del docente, el cual es considerado un factor relevante en términos de mejorar la calidad educativa y el ambiente laboral de las escuelas, en el último apartado se plantea a base de propuesta como mejorar, el sentir del docente de nuevo ingreso, en virtud de elevar la condición laboral y académicas de las escuelas primarias de nuestro estado.

RESULTADOS

A lo largo de la historia, la educación se ha considerado como el acto que permite al ser humano profundizar en su naturaleza misma, por tanto comprender sus necesidades y potenciar sus fortalezas (Zamora Díaz, 2016, p.122). Este trabajo, la puntualidad y la permanencia es el eje principal que te gratifica o te condena, es decir, cumplir con nuestra jornada completa (8 horas laborales) y unas cuantas de más para obtener la aceptación de nuestros actores escolares, en cuanto a la efectividad que nuestras clases confiere, con la idea de que entre más horas le dediques a los alumnos, mejor maestro eres, en cuanto a los colegas surge una competencia y un dictamen con un rol activo, en el cual se confiere responsabilidad no compartida y tareas que ellos no quieren ejecutar. La satisfacción profesional de los docentes puede entenderse como el resultado de comparar lo que la realidad le invita a ser y lo que según sus expectativas debería ser (Díaz, 2005 como se citó en González, 2015).

Se deslinda la satisfacción laboral con una definición de Muñoz (1990) El sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas. Comenzaremos por describir cómo se siente un docente al llegar a un nuevo centro de trabajo, en experiencia general un docente con un contrato nuevo, siente emoción y muchas expectativas inspiradas en maestros que marcaron su formación, pero la realidad comienza después que le asignan sus tareas y responsabilidades, cómo el docente que es nuevo, dicha presentación se hace por escrito, misma que es retomada por los directivos escolares y en cuanto a su disposición lo requiera.

Complicaciones manifestadas y escenarios derivados a nivel personal y organizacional:

La dinámica laboral en esta institución se manifiesta en escenarios reales que son determinados por afrontaciones personales y colectivas, a continuación se describe las complicaciones y sus consecuencias que se viven además de ser visibles en la organización escolar y personal en la institución. Los docentes no son seres aislados, se relacionan con los demás miembros de la comunidad educativa, forman equipos de trabajo e interactúan, es su comportamiento, sus creencias, valores y costumbres, lo que determina el clima laboral existente en una institución educativa Paredes (2015, como se citó en Manes, 2008; Martín, 2001).

El comprender la relación entre el clima organizacional y desempeño docente, con evidencia empírica. Hernández et al. (2005, como se cito Paredes, 2015).

A continuación se presentan las variables propuestas por Paredes (2015), que determinan el clima organizacional de un centro de trabajo:

- **Variables Organizacionales**

Dinámica del trabajo: En esta institución, al llegar, al docente se le asigna un grupo sin poder opinar, empleando la dinámica de que al nuevo le toca el grupo que el resto de profesores no quiere, con la mera finalidad de sentirse cómodos en sus decisiones y sus funciones propias, para mantener el rol jerárquico en cuanto a funciones directivas corresponde.

Conflicto de roles y funciones: En la mayoría de la escuelas de educación básica y principalmente las de nivel

primaria, cada uno de los docentes tiene que hacer frente a funciones directivas en un área, de estas mismas emanan sus tareas, por ejemplo, ámbitos pedagógicos, culturales, salud y prevención social, cada uno de los maestros opta por elegir alguno, en donde mejor pueda desempeñarse, pero que pasa cuando estos evaden sus responsabilidades, alguien tiene que hacer el trabajo, el docente de nuevo ingreso por tener aceptación y para causar una buena impresión, va a demostrar sus mejores habilidades y termina cargándose de funciones que no le corresponden comenzando por tomar el rol de líder, evaluar el clima para un cambio en la organización es un factor importante, implica ocuparse de las acciones (conductas) que las personas en el trabajo deben mostrar lo que se llama comportamiento organizacional mención que hace en la cita (Robbins & Coulter, 2005, y Martínez, 2015).

Estresores relacionados con las nuevas tecnologías: En las escuelas primarias de nuestro estado, los directores son los encargados de realizar la documentación administrativa de las escuelas, los maestros de guardia, su responsabilidad asiste a los homenajes escolares y los horarios fraccionados para la entrada, recreo y salida de la misma escuela, en la mayoría de los casos quiénes dominan las TIC'S y/o herramientas virtuales de gestión escolar, se les asigna ayudar a quiénes tienen la función de directivo a realizar la documentación correspondiente, para que la escuela opere correctamente; esto genera una interrupción de clase y las funciones docentes, para el segundo aspecto cuando de la guardia semanal se trata, son los docentes que saben de aparatos electrónicos quienes tienen que operarlos, deslindado de responsabilidad a quien esta le pertenece.

Estresores económicos: El personal de nuevo ingreso, tiene contrato indefinido o en parcialidades, estos dependen de una renovación, siempre y cuando según sus directivos, desempeñen de forma profesional su labor, pero la realidad radica en un futuro incierto, en su estabilidad económica, los pagos no son efectivos en tiempo y forma, no cuenta con capital para ejercer sus funciones con mayor inversión, al no contar con estabilidad económica, generando incertidumbre en sus funciones.

- **Variables Sociales**

Apoyo Social: Los docentes necesitan de una manutención y estabilidad, cuando se es de nuevo ingreso, necesitan de apoyos económicos, morales y afectivos de todas las personas que los rodean. (Carlin, 2014. p 8) si estos son correspondidos los hace sentir bien, pero quiénes no cuentan con ellos recurren a los ficticios y/o financiados generando deudas con intereses económicos o morales que son cobrados con facturas a largo plazo.

- **Variables Personales**

Personalidad resistente: Los docentes por vocación su tendencia es ayudar a los demás, pero habrá quiénes les gusta dar un plus, en esta característica, para inhibir su ansiedad que generan las frustraciones antes mencionadas, por ejemplo apoyar a los compañeros en sus tareas escolares, en los horarios de descanso, prefieren enseñar o emplear su tiempo libre en actividades extraescolares, o en su defecto usar el tiempo destinado a su persona en llevar más trabajo a casa.

Expectativas Personales: A manera personal los docentes siempre están buscando realizar funciones de forma correcta y profesional, la mayoría de las ocasiones realizan su mayor esfuerzo para que cada una de las actividades salga lo mejor posible, pero algunas veces no logran aceptar la valoración que tienen los demás acerca de sus tareas, siempre quieren hacerlo mejor.

Después de explicar cada una de las variables de un docente de nuevo ingreso, basada en la experiencia profesional a nivel personal y organizacional, se hace referencia a las siguientes consecuencias de este comportamiento (El-sahili, 2015, p 89):

- *Síntomas físicos:* Dolores musculares, fatiga, dolor de cabeza, insomnio.
- *Síntomas emocionales:* Tristeza, frustración, enojo, ausencia, falta de concentración, aburrimiento.
- *Síntomas conductuales:* Intranquilidad, hiperactividad, enjuiciamiento.

Propuesta y alternativas a nivel personal y organizacional:

Para atender las necesidades que se presentan acerca de los síntomas relacionados con el Síndrome Burnout (González, 2013, p.160) se describen las siguientes ideas para proponer soluciones efectivas a un docente de nuevo ingreso:

A nivel organizacional:

Decálogo Institucional: es relevante emplear una bienvenida con la presentación y promoción del docente en turno, con la mera visión de que se sienta acogido y motivado por su nueva escuela, este acto debe ser promovido por los directivos escolares y apoyado por la plantilla docente, para generar un ambiente enriquecedor en las instituciones de educación (González, 2013).

Inducción y fortalecimiento institucional: es necesario un curso de inducción para el nuevo personal que se integrará a la plantilla actual, presentándole sus funciones, tareas, y oportunidades que deberá desarrollar en la institución, es decir, dotarlo de seguridad y de compañerismo (González, 2013).

Promover el trabajo en equipo: para promover a la institución y que esta opere en sus mejores funciones es necesario apoyarse y poner en claro los beneficios que el docente obtendrá en cada una de sus participaciones, también prevenir los riesgos que acontecen y sobre todo ayudar a que se sienta motivado y capaz de realizar su labor con ética, profesionalismo y responsabilidad, dejando en claro que la participación y opinión de cada uno de los agentes escolares que integran a la escuela son igual de importantes para mejorar como centro educativo (González, 2013).

Establecer líneas claras de autoridad y responsabilidad: crear un reglamento y organigrama colectivo, en donde se integre la idea de todos, con la finalidad de que cada docente asuma una responsabilidad libre y precisa, sin presiones, así mismo este logre describir las funciones y roles a desempeñar, de acuerdo a la función asignada para cada área de oportunidad (González, 2013).

Promover y planificar el apoyo social en el equipo de trabajo: Esto es tan importante como asistir todos los días a clases, su importancia radica en la efectividad de su realización, cuando el conocimiento es compartido es más apreciado, es importante promover espacios de recreación en donde el docente con distintas apreciaciones y conocimientos en las áreas que domina pueda dotar y compartir con los demás sus conocimientos en formas de talleres de capacitación gradual y así mejorar el trabajo en cada unos de los grados (González, 2013).

A nivel individual:

Implementar cambios de ambiente de trabajo: Cambiar de roles y aceptarlos con responsabilidad nos va ayudar a encontrar el balance en el área y trabajo que estemos realizando, desempeñar una función distinta a la que

comúnmente estamos acostumbrados, dotarnos de seguridad al ver reflejados nuestros esfuerzos, aceptar las opiniones de los demás y colaborar a mejorar el trabajo de otro, son tareas que convertirán nuestros ambientes en una acción más armónica y responsable, ayudándonos a mejorar en los aspectos conductuales y en las descargas emocionales, aliviando así todo aquello que nos causa malestares físicos (González, 2013).

Trabajar el Feedback, reconociendo adecuadamente las actividades finalizadas:

Comenzar por decir mis ideas, defenderlas y aceptar la de los demás, esta práctica ayuda a dar por entendido que todos los esfuerzos deben ser reconocidos y los errores aceptados, con la finalidad de aprender de cada situación, en donde el resultado sea una lección compartida con la principal aceptación que si alguien mejora o empeora lo que hago, lo hizo con la intención de ayudar y eso tiene que ser externado mediante el dialogo ya sea particular o colectivo (González, 2013).

Convivencia familiar: Priorizar a los seres importantes en nuestra vida después de lo laboral, es por ello primordial contar con espacios de relajación y convivencia, dedicar tiempo a lo que y quiénes nos hacen sentir felices, además de realizar actividades que nos generen tranquilidad y emoción, para continuar despertando en nosotros el interés por amar lo que hacemos (González, 2013).

CONCLUSIONES

Para la innovación educativa, es de gran importancia que la calidad de las instituciones escolares desde los distintos niveles en la que la escuela se desarrolla, se de por encima de excelente presentación y prestigio, la importancia de la gestión educativa con la calidad se interrelacionan en un búsqueda de procesos efectivos para la enseñanza – aprendizaje. En la actualidad es verídico desarrollar una educación emocional para cada uno de los agentes educativos, en la primordialidad para el docente y este pueda encaminar una conexión con las teorías pedagógicas y del desarrollo humano, pero sobre todo con el educando, la vinculación en el marco de la relación académica general con una mirada de transformar la sociedad y en consecución el aprovechamiento de cada unos de los recursos que se le presente, ya sean tecnológicos y/o financieros, para que la escuela sea la que hoy necesitamos.

Muchos estudios de intervención educativa, especialmente en las áreas de psicología y administración de la educación, han logrado demostrar que emplear medidas organizativas en el fomento de la salud y el bienestar de cada uno de los profesores, así también elevar la comunicación y las oportunidades participación, la información oportuna, el desenvolvimiento de un liderazgo compartido y la eliminación de niveles jerárquicos en las escuelas, constituyen a priorizar los aciertos de la labor docente y al mismo tiempo la detección oportuna del estrés para realizar cambios que mejoren la situación actual de la escuela, en ese marco contextual en donde se desarrolla, mediante nuevas prácticas pedagógicas.

Por último, debe fomentarse la cultura de la paz y la ampliación de conocimientos, dentro y fuera de la escuela, ya que de ese modo se posibilitan las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de los alumnos y profesores, con ellas, también se generan comprensión de los docentes cuando sufren algún tipo de estrés y se puede ayudar a mejorar cualquier situación.

Recapitulando, se necesita el esfuerzo de todos y cada uno de los agentes educativos, el apoyo científico y político, que le den prioridad y promuevan la salud en el compromiso docente; ya en el mundo actual y laboral

está siendo sometido a cambios extraordinariamente rápidos y es necesario atender de manera oportuna a quiénes forman parte de la escuela, los maestros.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Aris Redo, Nuria (2009). El síndrome de Burnout en los docentes. (p.833). Universidad de Almería.
- Carlin, M. (2014). *El síndrome del burnout: comprensión del pasado, análisis del presente y perspectiva de futuro.* (p.28) Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=s-cmCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=pdf+burnout&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj2qMvOldXdAhVHM6wKHSYfDboQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false>
- Díaz, P. (2005). *Condiciones de trabajo y tareas docentes en Educación Secundaria.* Satisfacción del profesorado de Educación Física. Sevilla: Wanceulen.
- El-Sahili, L. (2015). *Burnout: consecuencias y soluciones.* (p.89) México: Manual moderno.
- Escribano, E. (2017). La educación en América Latina: Desarrollo y perspectivas. *Actualidades investigativas en Educación*, 17 (2) 1 – 23 . Edit. Vergara.
- González de Lara Isarria Javier, 2013 Edit. *SEM Guía de prevención de riesgos psicosociales en el trabajo.* (p.160) Recuperado de http://portal.ugt.org/saludlaboral/publicaciones_new/files_riesgospsicosocialesand/publication.pdf
- González José y Subaldo Lucía (2015) Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. (p.92 - 97) Universitat de València – España. Universidad Antonio Ruiz de Montoya – Perú.
- Guía sobre el Síndrome de Quemado (Burnout).* Recuperado de <http://www.fespugtmadrid.es/wp-content/uploads/saludlaboral/documentacion/Guia-Burnout.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (4^a Ed.) (2006). *Metodología de la investigación.* México D.F., México: McGraw-Hill.
- Manes, J. M. (2008). *Gestión Estratégica para instituciones educativas: Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional,* Buenos Aires: Granica.
- Martínez Rodríguez Mayra Y. (2015). *Enfoques conceptuales sobre ambiente laboral y desempeño docente.* (p.26) Oaxaca, México.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(99), 99-113.
- Muñoz Adánez, A. (1990). *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo.* Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Paredes Fernández Belén; et. Al. (2015). Retos de las ciencias administrativas desde las economías emergentes: Evolución de sociedades. (p. 2 – 4) Universidad Anáhuac. Estado de México. México.
- Pérez, G. A. (Coord.) (2010). Reinventar la profesión docente: nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, p.18.
- Zamora Díaz Winston Joseph (enero-junio, 2016). Situaciones que afectan la salud de los profesores: una aproximación a la realidad. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, VII (1), 120–131. Doi: <http://dx.doi.org/10.15658/CESMAG16.05070109>

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO RECURSO PROMOTOR DEL DESARROLLO HUMANO

Maritza Carrera Pola, Francisca Beltrán Narcía y Beatriz Toledo Santos

Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

La movilidad estudiantil, se refiere a cursos y estancias académicas que pueden realizar los estudiantes de pregrado y posgrado, en otras instituciones que pueden estar dentro o fuera del país. En la que se busca que el estudiante obtenga tanto el conocimiento dentro de su profesión, así como el roce cultural e idiomático. **Objetivo.** Analizar y evaluar el programa de movilidad, de la Facultad de Medicina Humana C-II, mediante la participación de los estudiantes beneficiados con este programa, y planta académica, buscando ampliar el número de estudiantes que participen en el programa, con el fin de Instrumentar, promover y fortalecer la Movilidad Estudiantil, para preparar con un alto grado de competencia a los futuros profesionales de la salud. **Metodología.** La investigación está diseñada desde el Estudio de Caso en el que se pretende conocer la vivencia de los estudiantes participantes en el programa de movilidad. De acuerdo a la pregunta de investigación y los objetivos planteados, la opción más viable es el enfoque cualitativo, porque las vivencias no pueden ser medidas a través de un instrumento, entran en el terreno de la subjetividad, tiene que ver con la forma en que perciben y sienten las personas sobre la estrategia de movilidad estudiantil como parte de su formación profesional y de la internacionalización de la universidad. **Conclusiones.** En la educación superior existe una gama muy amplia de abordaje del conocimiento, por lo que es de relevancia que el estudiante de este siglo, que tiene como reto que afrontar la globalización, en la sociedad del conocimiento, adquiera las competencias de interculturalidad para el desarrollo de su propio andamiaje para hacer frente a las exigencias para su propia experiencia profesional.

Palabras clave: alumnos de licenciatura, movilidad estudiantil, Enfoque Centrado en la Persona, internacionalización, recurso promotor del desarrollo humano.

Introducción

Las instituciones de educación superior en el siglo XXI, se encuentran ante el reto de la globalización, ha tenido sus implicaciones, económicas, políticas y culturales, las nuevas tecnologías de la información trajeron consigo el advenimiento de la sociedad de la información y del conocimiento, la brecha económica, se ha ampliado, sin embargo, han surgido nuevas naciones que han aprovechado estos cambios, a través de la capitalización del conocimiento. Es necesario que, en la formación de los nuevos profesionistas, se busque una inter culturización y el intercambio de saberes, entre los jóvenes del mundo.

Jacques Delors (1994) en el libro la educación encierra un tesoro, en el capítulo, Los cuatro pilares de la educación, propone el aprender a convivir, a través del descubrimiento del otro, por ello la educación tiene una

doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. La escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. Algunas disciplinas se prestan particularmente a hacerlo, como la geografía humana desde la enseñanza primaria y, más tarde, los idiomas extranjeros.

A través de la estrategia de la internacionalización de las universidades, Sebastian (2005), menciona que esta estrategia es un instrumento operativo para el desarrollo institucional, que tendrá cada vez mayor importancia en el futuro, en el que los criterios de calidad, pertenencia y competencia entre universidades serán factores preponderantes en el escenario mundial de la educación superior. (p.1)

Y la UNESCO, en la conferencia mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998), señala: *“la demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales”*.(s/p.).

En este mismo texto dice: *“los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad”*. (s/p.)

En el documento de la UNESCO, De la Visión a la Acción (1998), propone para la evaluación de la calidad que se debe, *“mantener la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países”*. (s/p.)

Por ello en la Facultad de Medicina Humana Campus II Dr. Manuel Velasco Suárez, que ha acreditado desde el 2005 el programa de estudio de la Licenciatura de Médico Cirujano, y actualmente se encuentra en vías de acreditación del programa de la Licenciatura de Gerontología, buscando la calidad de sus programas, tiene como líneas de acción, lograr la internacionalización de ambos programas de estudio y por ello es fundamental la movilidad estudiantil.

La movilidad estudiantil, se puede comprender según Magdalena Fresán: *como la incorporación de los alumnos de una institución educativa en los planes y programas de estudio de otra para cursar y acreditar un conjunto de unidades de enseñanza - aprendizaje (UEA) que serán reconocidas como propias en el plan de estudios de origen*. (2009, p.141)

En este contexto surge la estrategia de formación académica para el estudiante universitario, llamada: Movilidad Estudiantil, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019) al respecto dice que: *en la movilidad estudiantil, los estudiantes de licenciatura y posgrado realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución. Si la estancia se cumple en un país extranjero constituye un instrumento importante para la formación integral del futuro profesional, la oportunidad de que aprenda otro idioma, conozca y conviva con personas pertenecientes a culturas diferentes*. (s/p)

Para la promoción de la movilidad se funda en 2004, el Espacio Común de Educación Superior (ECOES), que es presidida por el rector de la UNAM, que en 2015 recibió casi 15 mil solicitudes de movilidad, siendo positivas para un 75% de ellas. Desde 2012 se comenzó a impulsar la movilidad iberoamericana promoviendo la movilidad internacional (ECOES Iberoamérica) y con otras redes de colaboración como son: Red de Macro Universidades de América Latina y el Caribe (Red Macro) y Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC). (Angulo, 2015, p. 7-9)

La movilidad estudiantil es entrante y saliente, en el período de un ciclo escolar, equivalente a un semestre de estudios, los estudiantes deben de tener más del 50% de créditos cursados, y un nivel de inglés equivalente a A2 para la movilidad nacional y B1 para la internacional (SARI, 2019, s/p.)

Objetivo general.

El objetivo general será analizar y evaluar el programa de movilidad, de la Facultad de Medicina Humana C-II, mediante la participación de los estudiantes beneficiados con este programa, y planta académica, buscando ampliar el número de estudiantes que participen en el programa, con el fin de Instrumentar, promover y fortalecer la Movilidad Estudiantil, para preparar con un alto grado de competencia a los futuros profesionales de la salud.

Objetivos específicos.

- ✓ Caracterizar las vivencias en torno a la movilidad estudiantil de los estudiantes de la Facultad de Medicina Humana C-II, sus beneficios y sus perjuicios.
- ✓ Identificar los factores de riesgo para realizar la movilidad estudiantil.
- ✓ Identificar las fortalezas del programa de movilidad estudiantil para elevar la calidad de los planes de estudio.

METODOLOGÍA.

La investigación está diseñada desde el Estudio de Caso en el que se pretende conocer la vivencia de los estudiantes participantes en el programa de movilidad. De acuerdo a la pregunta de investigación y los objetivos planteados, la opción más viable es el enfoque cualitativo, porque las vivencias no pueden ser medidas a través de un instrumento, entran en el terreno de la subjetividad, tiene que ver con la forma en que perciben y sienten las personas sobre la estrategia de movilidad estudiantil como parte de su formación profesional y de la internacionalización de la universidad.

Participantes:

El objeto de estudio serán los estudiantes participantes del programa de movilidad de los años 2019 y 2020, que accedan a participar en la investigación, que será del tipo no probabilístico por conveniencia.

Técnicas e instrumentos

Se utilizará el método de Estudio de Caso, porque de acuerdo a Pardinas se puede utilizar para estudiar una unidad social denominada comunitaria. En este caso, se realizó como instrumento la entrevista. La característica de las entrevistas es de tipo semiestructurada, guiada por el interés en centrar la conversación en los procesos de formación enriquecedores durante la movilidad. Se tuvo también acopio de información en fuentes secundarias como revistas, libros y reportes de investigación previos referentes al caso de estudio.

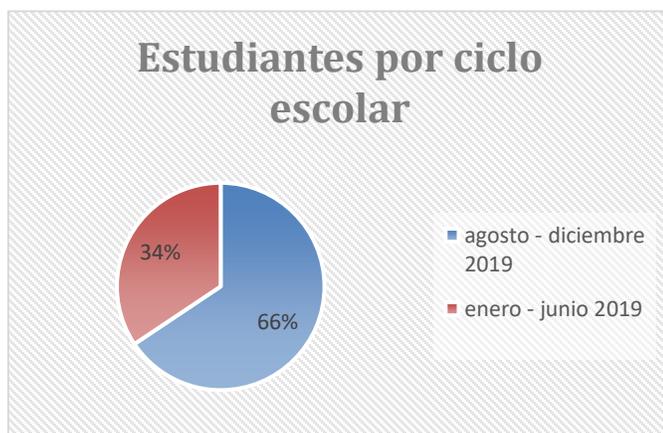
La sistematización de los resultados se realizará a través de una base de datos en el programa Excel, posteriormente se procesaron los datos en un programa análisis estadístico SPSS.

RESULTADOS

Para el período enero junio 2019 y agosto diciembre 2019, los estudiantes en movilidad divididos en ciclo escolar, fueron:

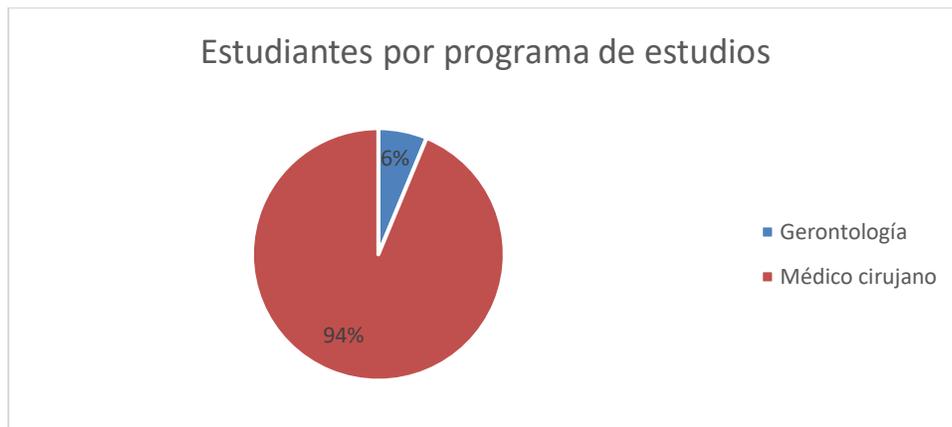
POR PERIODO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	agosto - diciembre 2019	21	65.6%	65.6%	65.6%
	enero - junio 2019	11	34.4%	34.4%	100.0%
	Total	32	100.0	100.0	



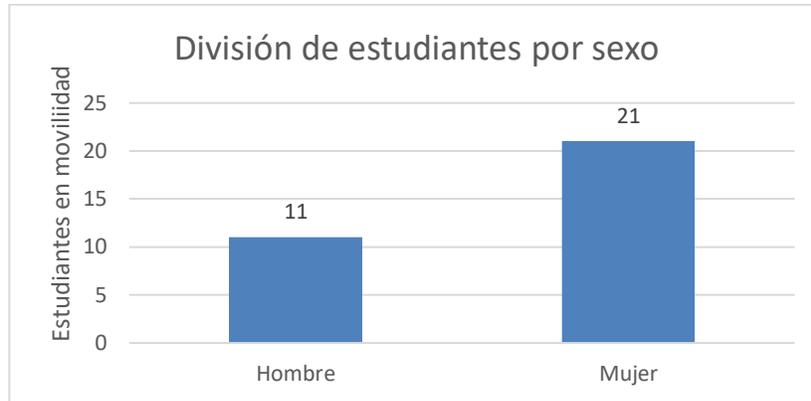
POR PROGRAMA DE ESTUDIOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Gerontología	2	6.3%	6.3%	6.3%
	Médico cirujano	30	93.8%	93.8%	100.0%
	Total	32	100.0%	100.0%	



POR SEXO:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	11	34.4%	34.4%	34.4%
	Mujer	21	65.6%	65.6%	100.0%
	Total	32	100.0	100.0%	



EDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	20	1	3.1%	3.1%	3.1%
	21	15	46.9%	46.9%	50.0%
	22	12	37.5%	37.5%	87.5%
	23	3	9.4%	9.4%	96.9%
	24	1	3.1%	3.1%	100.0%
	Total	32	100.0%	100.0%	

SEMESTRE

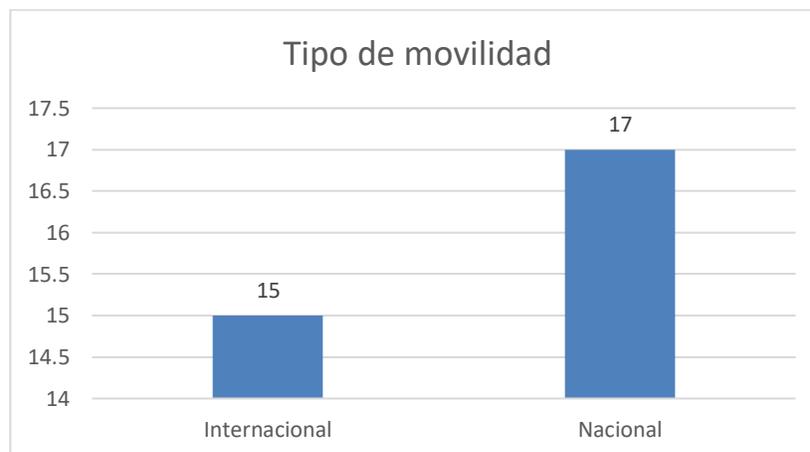
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	VI	19	59.4%	59.4%	59.4%
	VII	13	40.6%	40.6%	100.0%
	Total	32	100.0%	100.0%	

TIPO DE BECA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Beca CONVENIO	5	15.6%	15.6%	15.6%
	Beca CUMEX	1	3.1%	3.1%	18.8%
	Beca SANTANDER	4	12.5%	12.5%	31.3%
	Beca UNACH	8	25.0%	25.0%	56.3%
	Ninguna, RECURSOS PROPIOS	14	43.8%	43.8%	100.0%
	Total	32	100.0%	100.0%	

TIPO DE MOVILIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Internacional	15	46.9%	46.9%	46.9%
	Nacional	17	53.1%	53.1%	100.0%
	Total	32	100.0%	100.0%	



INSTITUCIÓN MOVILIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	3	9.4	9.4	9.4
	Centro Universitario de Ciencias de la Salud	1	3.1	3.1	12.5
	Instituto Politécnico Nacional	1	3.1	3.1	15.6
	Universidad de Castilla La Mancha	1	3.1	3.1	18.8
	Universidad Autónoma de Nuevo León	2	6.3	6.3	25.0
	Universidad Autónoma de Querétaro	1	3.1	3.1	28.1
	Universidad de Guadalajara	8	25.0	25.0	53.1
	Universidad de Monterrey	1	3.1	3.1	56.3
	Universidad de Santiago de Compostela	2	6.3	6.3	62.5
	Universidad Maimonides	2	6.3	6.3	68.8
	Universidad Nacional de Cuyo	5	15.6	15.6	84.4
	Universidad Nacional de la Plata	1	3.1	3.1	87.5
	Universidad Nacional del Litoral	3	9.4	9.4	96.9
	Universidade do Porto	1	3.1	3.1	100.0
	Total	32	100.0	100.0	

PAÍS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Argentina	11	34.4%	34.4%	34.4%
	España	3	9.4%	9.4%	43.8%
	México	17	53.1%	53.1%	96.9%
	Portugal	1	3.1%	3.1%	100.0%
	Total	32	100.0%	100.0%	

ENTIDAD FEDERATIVA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	INTERNACIONALES	18	56.3%	56.3%	56.3%
	Ciudad de México	1	3.1%	3.1%	59.4%
	Guadalajara	9	28.1%	28.1%	87.5%
	Monterrey	3	9.4%	9.4%	96.9%
	Puebla	1	3.1%	3.1%	100.0%
	Total	32	100.0%	100.0%	

CIUDAD/INTERNACIONAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NACIONALES	17	53.1	53.1	53.1
	Albacete	1	3.1	3.1	56.3
	Buenos Aires	2	6.3	6.3	62.5
	La Plata	1	3.1	3.1	65.6
	Mendoza	5	15.6	15.6	81.3
	Oporto	1	3.1	3.1	84.4
	Santa Fé	3	9.4	9.4	93.8
	Santiago de Compostela	2	6.3	6.3	100.0
	Total	32	100.0	100.0	

CONCLUSIONES.

En la educación superior existe una gama muy amplia de abordaje del conocimiento. Los programas de estudio ofertados por la Facultad de Medicina Humana Campus II, Dr. Manuel Velasco Suárez, son Médico Cirujano y Gerontología, el primero cuenta con tres acreditaciones y el segundo va por su primera acreditación, la brecha de población entre cada uno es bastante amplia, la exigencia del idioma en el programa de medicina es de hasta 6 semestres, mientras que en el otro es de 2 semestres.

A pesar de las dificultades que enfrentan los estudiantes para realizar la movilidad estudiantil, como es el caso de la disminución de becas, esta se incrementa, en el caso de la carrera de Médico Cirujano, por las características propias del estudiante, ya que muchos cuentan con un mayor recurso económico. Lo que hace pensar que la movilidad es elitista, no solamente por la selección a través del conocimiento y rendimiento académico medido a través de las calificaciones, sino del nivel socioeconómico de los alumnos.

Sin embargo es necesario poner en relevancia la necesidad que el estudiante de este siglo, tiene como reto en afrontar la globalización, en la sociedad del conocimiento, mediante la adquisición de nuevas competencias de interculturalidad para el desarrollo de su propio andamiaje para hacer frente a las exigencias en el desarrollo futuro de su práctica profesional y como ciudadano del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, P. (2010). *La movilidad como estrategia de internacionalización universitaria*. Junio 10, 2019, de RIMAC Sitio web: <https://www.rimac.mx/wp-content/uploads/2016/05/La-movilidad-como-estrategia-de-internacionalizaci%C3%B3n-universitaria.pdf>
- Fresán, M.. (2009, Julio). *Impacto de la movilidad académica en la formación integral de los alumnos*. Revista de Educación Superior, XXXVIII, pp. 141-160.
- López Segrera, Francisco. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 267-291.
- Sánchez- Fernández, M. (2017). *Journal of Supranational Policies of Education*. La movilidad como elemento clave dentro de una política de internacionalización universitaria, 1, pp. 69-80.
- SARI. (2015). *¿Qué es la movilidad estudiantil?*. Junio 8, 2019, de UNACH Sitio web: <https://sari.unach.mx/index.php/movilidad>
- Sebastián, J. (2005). *La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional*. Innovación Educativa, 5 (26)
- UNACH. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2030*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Talleres Gráficos de la UNACH.
- UNACH. (2013). *Plan de estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Talleres gráficos de la UNACH.
- UNACH. (2010). *Plan de estudios de la Licenciatura de Gerontología*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Talleres Gráficos de la UNACH.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión - Acción*. Junio 10, 2019, de UNESCO Sitio web: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- UPP. (2017). *Programa Institucional de Movilidad e Intercambio Institucional*. junio 10, 2019, de Universidad Politécnica de Pachuca Sitio web: <http://www.upp.edu.mx>

PONENCIAS MESA TEMÁTICA:

NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

ESTRATEGIAS PARA VALORAR EN LA ESCUELA LA FIABILIDAD DE LAS FUENTES EN LA RED

María del Carmen Gómez Gómez*, María Teresa Iglesias Polo
Y María Esther Olveira Olveira*****

*Universidad Isabel I. Burgos, **Univ. La Grande Obra de Atocha. La Coruña

***Universidad de Santiago de Compostela.

Resumen

La gran cantidad de información que se puede encontrar en la red hace que sea difícil valorar cual es la más fiable. El acceso a la TICs es cada vez más necesario y más utilizado, pero en internet no toda la información es válida y eso tiene riesgos que aumentan cuando quien llega a ella es un menor. Hay estudios que confirman que los jóvenes tienen competencias digitales, pero no así son competentes en el uso que hacen de los recursos. En este trabajo se expone como trabajando las destrezas de pensamiento y en concreto la dominada fiabilidad de las fuentes ayudan a seleccionar la información y a tener unos criterios de valoración que justifiquen la elección en función de los intereses del usuario. El objetivo es proporcionar pasos a los alumnos para que sean capaces de identificar y valorar la veracidad de las fuentes que publican contenidos en internet y a partir de ahí tomar decisiones acertadas en función de sus intereses. En el presente trabajo se evidencia como con un entrenamiento previo en destrezas de pensamiento, los usuarios cuando extraen algo de la red, son capaces de justificar de manera coherente por qué han elegido unas fuentes u otras en base a unos criterios. Esta destreza una vez interiorizada ayuda al usuario a analizar también en otros medios la información obtenida.

Palabras clave: destreza, pensamiento, fiabilidad, red

INTRODUCCIÓN

Actualmente las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) están presentes casi de manera constante en el día a día de millones de personas. Dentro de las aulas el uso también aumenta exponencialmente y los alumnos de distintos sistemas educativos con carácter obligatorio, tienen acceso a internet. Centrando el trabajo en este grupo, hay estudios que avalan el uso de dispositivos con conexión a internet y su aumento con la edad. En España el 68% de la población mayor de 15 tiene un teléfono inteligente (Simó, Martínez, Ballester y Domínguez, 2017). También es una realidad que el acceso a internet cada vez se produce en edades más tempranas y que este ocupa tiempo tanto de estudio o trabajo, como de ocio. Están avalados por múltiples investigaciones los beneficios de la tecnología de la información (Esteve, 2016), de la misma manera que también hay datos sobre los peligros de la red (Catalina, López y García, 2014). En este trabajo vamos a analizar estrategias que permitan hacer un uso consciente y responsable de los contenidos de internet y para conseguir esto es necesario trabajarlo dentro de las aulas. De la misma manera que se enseña a utilizar los dispositivos que

permiten acceder a la información, es necesario enseñar y entrenar a los alumnos para que estos sean capaces de valorar la información obtenida y decidir sobre el uso que van a hacer la misma.

Objetivo

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los riesgos en cuanto a fiabilidad de la información que se puede obtener de internet y evidenciar cómo, con un entrenamiento previo, cualquier persona puede emitir un juicio fundamentado sobre los datos que puede aportarnos una web. Para conseguir lo propuesto se va a realizar un análisis de la situación y el lugar que ocupan las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas haciendo especial mención a las ventajas del uso de estas. También se intentará evidenciar cómo trabajando en el aula destrezas de pensamiento, concretamente la denominada fiabilidad de las fuentes, se consigue minimizar el riesgo de hacer uso de información dudosa o no cierta.

Tic en educación. Analizando el informe Eurydice (2000/01) Indicadores básicos de la incorporación de las Tics a los sistemas educativos europeos, se aprecia que desde las instituciones europeas hay gran interés en promocionar y facilitar el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación a todos los individuos. En el mundo educativo, el acceso a las nuevas tecnologías permite que la enseñanza llega a más lugares y a más personas, como afirma la UNESCO: las tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad. En el mismo documento se continúa afirmando que las tecnologías de la información y la comunicación pueden complementar, enriquecer y transformar la educación. Es evidente que las TICs pueden facilitar el aprendizaje y por este motivo ocupa este tema una parte importante en las últimas leyes de educación. Para analizar este aspecto, vamos a centrar el estudio en la actual ley educativa vigente en España, la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, LOMCE. En el texto que la desarrolla encontramos que esta quiere potenciar tres aspectos del sistema y el primero que nombra es el que hace referencia a las tecnologías de la información y la comunicación. Le presta gran importancia a las mismas cuando dice La incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que tendrán en cuenta los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal, permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. Más adelante en el mismo texto aparece: las tecnologías de la Información y la comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Asimismo, el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos y alumnas debe estar presente en todo el sistema educativo. Queda de manifiesto la utilidad de las TICs pero también la necesidad de saber y enseñar a utilizarlas. Pone de manifiesto esta ley la necesidad de un cambio metodológico y el uso de las tecnologías como herramientas necesarias en el proceso educativo y como algo básico dentro de las nuevas metodologías. Es interesante también mencionar las competencias clave, dentro de estas hay una dedicada a la competencia digital y en sus dimensiones se indica que buscan generar en los alumnos “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información”. Las competencias tienen como objetivo generar estrategias en los alumnos que les hagan competentes en la vida, no solo en la escuela, potencian el saber hacer. Este es el fin que nos marcamos también con este trabajo, dar estrategias a los alumnos para que sepan hacer en cuanto a la dimensión que se ocupa del uso crítico y seguro de la información. Ferrari (2012) señala tres argumentos que avalan los beneficios de las TICs en la educación:- Mejoran el proceso de enseñanza – aprendizaje.-

Necesidad de ser competente digitalmente para ser eficaz en la sociedad de la información y el conocimiento.- Contribuir a la lucha y erradicación de la brecha digital de forma que se facilite la participación de todos los ciudadanos en la era digital. (En Rodríguez, 2017, p.53) Para poder alcanzar estos retos, es necesaria la formación de los docentes y esta debe ser continua y adecuada a los objetivos que se pretenden alcanzar, que en este caso es dar estrategias para que los alumnos puedan valorar lo que encuentran en internet y tomar decisiones de manera fundamentada y crítica. “El desarrollo de las competencias digitales en la sociedad de la información ha pasado de un estadio de formación recomendable a un grado de necesidad perentoria” (Pérez y Rodríguez, 2016, p. 400). De la misma manera que el acceso fácil a la información y la comunicación puede ser una ventaja y la puerta a muchas oportunidades; esta facilidad también puede conllevar peligros y riesgos si no se hace un buen uso o si no se valora objetiva y críticamente la información. La facilidad a la hora de poner información en internet (blog, webs, etc.) permite compartir el conocimiento, ampliar horizontes, potenciar el espíritu crítico, etc., pero también puede ser un gancho a actividades delictivas, peligros, etc. Estas dos visiones son las que se encuentran en la sociedad digital actual y por consiguiente en los centros educativos. Desde los poderes públicos existe una preocupación y se intenta dar respuesta a los riesgos surgidos de la red. Desde el Ministerio del Interior se está llevando a cabo un plan en colaboración con los centros educativos que tiene por objetivo “la prevención de los riesgos de seguridad asociados a las nuevas tecnologías y al uso de las redes sociales...” (Instrucción 7/2013, p.7). Internet es un espacio en el que, por el anonimato, es fácil difundir información que no sea cierta o que será errónea y está puede difundirse rápidamente de manera masiva por las redes sociales. Caro (2015) nos habla de dos grandes problemas de los adolescentes: la capacidad de distinguir la información falsa de la verdadera y el otro es que la información que llega a la red nunca desaparece del todo. En el citado estudio encontramos que en el año 2009 el 70% de los usuarios de internet les cuesta distinguir la información falsa de la que no lo es. Algunos investigadores (Camps 2009, Martín 2009) indican que a pesar de estar inmersos en internet y las redes sociales, los jóvenes no tienen estrategias que les ayuden a valorar lo que encuentran en la red. Son chicos que tienen conocimientos para acceder a la información, pero no para valorarla. “la red encierra riesgos y el uso sin conocimiento ni criterio puede tener como consecuencia situaciones conflictivas y muy peligrosas (Gamito, Aristizabal, Olasolo y Vizcarra, 2017, p.410) Según el informe del Instituto Nacional de Estadística (2015) el 74,7 % de la población usa habitualmente internet desde el móvil, y este porcentaje sigue aumentando; en cuanto a los menores, el 67% de los niños de entre 10 y 15 años tienen teléfonos con conexión a internet (Gamito, et al., 2017)

Destrezas de pensamiento visible

Antes de llegar a definir lo que es el pensamiento visible, vamos a detenernos en el pensamiento eficaz, ya que de no tener esta cualidad de nada serviría hacer lo visible. El pensamiento eficaz según diferentes estudios es el que “se refiere a la aplicación competente y estrategia de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamiento, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas. Los individuos que son capaces de pensar con eficiencia pueden emplear, y de hecho emplean, esas destrezas y hábitos por iniciativa propia, y son capaces de monitorizar su uso cuando les hace falta”. (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013 p.15). en este mismo estudio se mencionan los tres componentes que conforman lo que se ha denominado pensamiento eficaz y que son las destrezas de pensamiento, los hábitos de la mente y la metacognición

Robert Swartz es investigador del método **ThinkingBasedLearning (TBL)** de aprendizaje basado en el pensamiento y ha analizado durante décadas los procesos de pensamiento y su aportación a la enseñanza y al aprendizaje. Parte Swartz de la importancia del pensamiento en cuanto a la manera de ejecutarlo, el cómo se piensa frente al qué se piensa. Solamente teniendo controlado el proceso del pensamiento se puede interiorizar, de manera que una persona cuente con estrategias que le permitan tomar decisiones de manera justificada y razonada, dependiendo de sus intereses. Aunque las destrezas de pensamiento de las que habla este autor tienen un procedimiento concreto, esto no afirma que el pensamiento vaya a ser uniforme, si no que, siguiendo los mismos pasos, cada persona va a tomar decisiones particulares que dependerán de sus intereses, gustos o preferencias. Para trabajar de manera eficaz los procesos de pensamiento es necesario que el profesorado esté formado, ya que va a ser el que dirija las actividades y el encargado de conjugar los contenidos curriculares con las destrezas de pensamiento. Recordemos que el sistema educativo marca una serie de contenidos que los alumnos deben alcanzar y no se pueden dejar sin impartir. Para lograr trabajar las dos cosas y conjugarlas se van a programar los contenidos por medio o integrados en las destrezas de pensamiento; a este modo de hacer Swartz lo denomina infusión del pensamiento. De esta manera el alumno adquiere lo que el sistema educativo le exige en cuanto a conocimientos y también aprende destrezas que le ayuden a pensar de manera eficaz. Siguiendo a Swartz et al., (2013) los tipos de pensamiento que se deberían enseñar a los alumnos son los siguientes:

- Tomar decisiones con el objetivo de elegir la mejor opción entre varias.
- Resolver problema que tiene como finalidad encontrar la mejor solución a un determinado problema.
- Conceptualizar, para conseguir una comprensión profunda.

Pensamiento visible. Al igual que en otros campos es necesario ver un patrón para poder seguirlo y aprender, en el pensamiento también es interesante poder ver cómo se desarrolla. Normalmente el pensamiento es invisible, pero por medio del vocabulario podemos, utilizando las palabras adecuadas, comenzar a ver lo que pensamos y lo que es más importante cómo pensamos. “Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, les estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde dónde construir y aprender [...] Existen muchas formas de hacer el pensamiento visible. Una de las más sencillas es lograr que los docentes utilicen el lenguaje del pensamiento.” (Perkins, s.f., p.2). Para comenzar a trabajar el pensamiento en el aula, es necesario verlo y para ello el docente puede ayudarse de lo denominado como mapa mental u organizador gráfico. Estos son los pasos a seguir en un proceso de pensamiento plasmados de manera gráfica, así ayudan en la tarea de ir haciendo e interiorizando los pasos de un pensamiento eficaz.

Las destrezas de pensamiento como recurso para optimizar el uso de la información de internet. En el trabajo que nos ocupa, sobre el uso de las TICs, vamos a centrarnos en algunas destrezas de pensamiento que ayudan a la hora de valorar la información que se puede encontrar en la red. Estas destrezas que servirán en otras muchas situaciones de la vida, van a ayudar en este caso concreto a decidir en que web entramos o que información nos quedamos, atendiendo a criterios particulares de cada uno, y valorando lo que se nos ofrece de manera crítica y razonada.

Es interesante, antes de quedarnos o creernos datos de un sitio web, valorar lo fiable que es, por este motivo la destreza que vamos a analizar es la denominada fiabilidad de las fuentes. Esta destreza de pensamiento tiene como finalidad entrenar al alumno para que sea capaz de pararse a analizar las fuentes que le están facilitando una determinada información y, a partir de este paso inicial realizar una lista de factores que le ayuden a valorar si son o no fiables de manera que pueda hacer un razonamiento y valorar hasta qué punto la información recibida o el responsable de esta, merece ser tenido en cuenta o no.

Para que el resultado sea el esperado, es necesario que el docente programe correctamente la actividad, las sesiones deben estructurarse de manera que el alumno esté guiado en el proceso, pero no en el resultado. Del Pozo (2009) indica los cuatro momentos en los que debe estructurarse la sesión que son "Introducción de la destreza de pensamiento mediante preguntas concretas y situaciones cercanas; 2 guiar a los alumnos con los mapas de pensamiento, 3. Promover la reflexión metacognitiva que es pensar sobre el propio pensamiento y por último el punto 4 es promover actividades que impliquen el uso de la destreza en otros ejemplos."

Análisis

La experiencia se ha llevado a cabo en el CPR San José de Pontedeume que desde el curso 2010/11 viene llevando a cabo un ambicioso plan para la mejora de la educación. En este centro se lleva a cabo de manera continua un proceso de formación del profesorado por parte de investigadores de reconocido prestigio. Paralelamente se aplican en el aula los conocimientos adquiridos y se realiza una valoración de todo el proceso para cuantificar su eficacia. Se da formación a 300 alumnos por parte de un equipo de 26 docentes, de los cuales el 20% es especialista en Aprendizaje Basado en el Pensamiento. Las destrezas de pensamiento se trabajan en educación infantil, primaria y secundaria; que componen este centro de una línea.

Las destrezas de pensamiento como recurso para optimizar el uso de la información de internet.

En el trabajo que nos ocupa, sobre el uso de las TICs, vamos a centrarnos en algunas destrezas de pensamiento que ayudan a la hora de valorar la información que se puede encontrar en la red. Estas destrezas que servirán en otras muchas situaciones de la vida, van a ayudar en este caso concreto a decidir en que web entramos o que información nos quedamos, atendiendo a criterios particulares de cada uno, y valorando lo que se nos ofrece de manera crítica y razonada.

Descripción del proceso.

Para trabajar la destreza de pensamiento que nos interesa en este tema, la denominada fiabilidad de las fuentes de manera que tengamos un resultado óptimo se va a partir de una programación previa de la actividad. Para que esta sea fructífera se tendrán en cuenta los pasos indicados por Del Pozo (2009).

- Introducir la destreza.

Cuando se pretende que un grupo de personas aprendan algo, es necesario que estos perciban la utilidad de lo que se les muestra, de otra manera perdería interés. Para introducir esta destreza y hacerlo de manera que también incluya contenidos curriculares le vamos a dar a los alumnos información sacada de diferentes páginas

webs sobre algún tema de una materia determinada. En esta información que se les ofrece se deben apreciar diferencias e incluso información que no es correcta. Sobre la misma se les hacen preguntas para que lleguen a plantearse si es verdadera, si está manipulada, si aporta datos creíbles, etc. Luego cada grupo explicará porque se quedan con una u otra, justificando en qué se basan. A partir de aquí se les mostrará cual es la correcta y en qué nos hemos basado para llegar a esa conclusión; también se les permitirá acceder a todas las páginas de la información proporcionada para que puedan ir comprobando cada uno de los criterios que se les van a ir mostrando para tener en cuenta a la hora de valorar la fiabilidad de la información. Los criterios con los que se valora van a responder a preguntas sobre el autor, el contenido, etc. y estas pueden ser: ¿existen fotos sobre lo que se afirma?, ¿de dónde procede (geográficamente) la información?, ¿qué fuentes ha utilizado el autor?, etc.

- Guiar a los alumnos con mapas de pensamiento.

Puesto que la actividad realizada solamente demuestra que la información puede ser más o menos fiable dependiendo de múltiples factores, ahora se pasará a trabajar más concretamente sobre el contenido curricular que interese, utilizando la destreza de pensamiento “fiabilidad de las fuentes”. Con este paso se llega a la práctica y por medio de ella se comienza a interiorizar la destreza. Para ello se les mandará buscar en internet información sobre un tema determinado de manera libre y a la vez se les entrega una plantilla, denominada organizador gráfico, en la que van a responder y plasmar preguntas que ayudan a valorar la fiabilidad de cada página consultada. Estas cuestiones deben responder, en la medida de lo posible a los siguientes aspectos:

- Autor: ¿Quién?, ¿antecedentes?, ¿profesión?, ¿interés?, etc.
- Contenido escrito: ¿Dónde se publicó?, ¿reputación de la publicación? ¿Cuándo se publicó?, etc.
- Fuente de información: ¿Es el autor el observador?, Si es así ¿cómo llevó a cabo la observación?; si no, ¿de dónde obtuvo el autor esa información?, etc.
- Otros/ corroboración: ¿hay alguien más que plantee lo mismo?, ¿hay alguna otra evidencia aparte de estos planteamientos?, ¿qué evidencias son estas?, etc. (NCTT, 2014)

Con este procedimiento se pretende dar respuesta a interrogantes que van a guiar, y que van a ser los que aparezcan en el mapa de pensamiento. En este caso las preguntas que deben hacerse y que luego quedarán interiorizadas por parte del alumno son las siguientes:

- Promover reflexión metacognitiva.

Para que esta destreza sea útil es necesario interiorizarla, dejar poco a poco el organizador gráfico y ser capaces de darse una respuesta sin necesidad de tener que plasmarlo por escrito. Este primer paso, guiado por el docente va a hacer reflexionar sobre cada uno de los pasos dados y el porqué de cada uno. Aquí se avanza dejando ya preguntas concretas para pasar a otras más generales, que conforman lo que se denomina mapa de pensamiento. Este puede utilizarse por escrito, para servir de guía y plantearía cuestiones como: 1 ¿Cuál es la fuente de información?, 2 ¿Qué información necesitamos obtener para determinar el grado de fiabilidad de la fuente?, 3. ¿Cuál es la información real que encuentras?, y 4 Basado en esta información, ¿es la fiabilidad de esta fuente: probable, improbable o dudosa?

- Promover actividades que impliquen el uso de la destreza con otros ejemplos.

El último paso, y el que garantiza si ha sido alcanzada con éxito esta destreza es el de conseguir que los alumnos la utilicen sin ser guiados por el docente. Para realizar este proceso, se le plantearan actividades

semejantes de búsqueda de información en otras circunstancias o materias. Cuando los alumnos sean capaces de justificar los datos con los que se han quedado, de todo lo que puede ofrecerle la red, se podrá afirmar que está destreza está interiorizada y por lo tanto ya tienen las herramientas necesarias para poder elegir de manera coherente en función de sus intereses.

CONCLUSIONES

Investigaciones como la llevada a cabo por Suárez, Lloret y Mengual (2016) ponen de manifiesto que el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación está presente en las aulas, y que el uso de tabletas en los centros escolares implica grandes ventajas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El uso de las TIC como señala Esteve y Gisbert (en Cabero, 2015) “desde el punto de vista del alumnado ha de servir para motivarlo y estimularlo, para que se involucre totalmente en el proceso, interactuando con la realidad y observando los resultados de esta interacción, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, integrar y retener la información, facilitando la comprensión de lo que se ha aprendido de manera integral y dinámica, desarrollar habilidades de aprendizaje significativo, y desarrollar habilidades que se conviertan en competencias perdurables” (p. 22). Estos estudios ponen de manifiesto que para sacar todo el potencial de las tecnologías hay que estar formados en ello, y no solamente a nivel tecnológico, sino que requiere la necesidad de estrategias que lleven a un uso óptimo. Desde que comenzaron a implantarse los programas de trabajo digital en los centros educativos las diferentes Comunidades Autónomas han hecho esfuerzos por formar a los docentes a nivel de TIC (Area, Sanabria y Vega, 2014) y actualmente podría afirmarse que los docentes españoles son competentes digitalmente. Esto lleva a plantear trabajos como el desarrollado, para avanzar no solamente a saber buscar información sino a hacerlo eficazmente. El estudio realizado pone de manifiesto que después de trabajar la destreza de pensamiento “fiabilidad de las fuentes”, en un corto periodo de tiempo los alumnos mejoran notablemente a la hora de fundamentar sus búsquedas en la red. Se percibe también que con el paso del tiempo estas destrezas se interiorizan de manera que ya inconscientemente son capaces de ponerlas en práctica en situaciones diferentes. Es interesante en este sentido mencionar también el papel de las familias, que con los docentes son fundamentales dentro de la comunidad educativa, y son los agentes que van a permitir la introducción eficaz de nuevos métodos o modelos educativos en las aulas. Como indica el estudio de Bartau, Aierbe y Oregui (2018) los padres están preocupados por el uso de internet de los hijos, y son conscientes de los peligros que pueden encontrarse en la red. En este sentido es interesante formar a los padres o al menos informar de lo qué son las destrezas de pensamiento. Con esta medida se consigue que tanto docentes, como alumnos y familias tengan unas estrategias comunes a la hora de acceder a la red y recopilar información; también va a ayudar esta múltiple visión a que los argumentos a la hora de decantarse por una web y otra estén fundamentados en los intereses de estos tres sectores. En el centro San José, se comenzó a implantar en las programaciones las destrezas de pensamiento y paralelamente se realizaron jornadas de información y de formación de padres; se aprecia que los alumnos de las familias más informadas sobre los métodos utilizados en el centro son aventajados en la adquisición tanto de contenidos como de destrezas. Estos métodos dan herramientas a los niños que los ayudan a enfrentarse a lo desconocido; este es el propósito de las investigaciones de Perkins en las que fundamentamos esta investigación.

REFERENCIAS

- Bartau, I., Aierbe, A., Oregui, E. (2018). Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Revista Comunicar*, 54, 71-79.
- Cabero Almenara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27.
- Camps, M. (2009) La educación en medios, más allá de la escuela. *Revista comunicar*, 32, 139-145.
- Caro, M.C. (2015). Información y verdad en el uso de las redes sociales por parte de adolescentes. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. 27, 187-199.
- Catalina, B., López, M.C., García, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de internet. *Revista latina de comunicación social*, 69, 462-485.
- Chacón Ardila, E. (2016). *Las rutinas del pensamiento y sus alcances en el proceso de aprendizaje de la historia para suscitar el pensamiento crítico* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Del Pozo, M. (2012). *Aprendizaje inteligente. Secundaria en el colegio Monsterrat*. Barcelona: TekmanBooks.
- Esteve, F. (2016). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*. 5, 58-87
- Gamito, R., Aristizabal, P., Olasolo, M. y Vizcarra, T. (2017). La necesidad de trabajar los riesgos de internet en el aula. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 21, 2, 409-426.
- García, J. M., Martínez, G. P. M., & González, J. R. V. (2015). Competencias para el uso de tecnologías de la información y la comunicación en docentes de una escuela normal privada. *VIRTUalis*, 5(9), 21-33.
- Gardner, H., & Fernández Everest, Sergio tr. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (2a ed., Biblioteca de Psicología, psiquiatría y psicoanálisis). México: Fondo de Cultura Económica.
- Instrucción 7/2013 de la secretaría de estado de seguridad sobre el "Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos".
- Martín, S (2009). Competencia mediática y uso de la prensa en el aula de lengua extranjera. *Revista electrónica de didáctica*.
- Moreira, M. A., Mesa, A. L. S., & Navarro, A. M. V. (2015). Las políticas educativas TIC (Escuela 2.0) en las Comunidades Autónomas de España desde la visión del profesorado. *Campus virtuales*, 2(1), 74-88.
- National Center for Teaching Thinking (2014) *Aprendizaje basado en el pensamiento. Workshop. CPR San José*.

- Navarro, M. F. R. (2017, February). Rutinas de pensamiento aplicadas a la enseñanza de contenidos históricos: enseñar a pensar la historia en educación primaria. In *V Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*.
- Pérez-Pueyo, Á. (2017). Metodologías activas y evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 801-807.
- Perkins, D. (2003) *Makingthinking visible*. Escuela de Graduados en educación de la universidad de Harvard.
- Rodríguez, A.M. (2017). *La formación del profesorado en competencia digita: clave para la educación del siglo XXI*.
- Simó, C., Martínez, A., Ballester, M.L., Domínguez, A. (2017). Instrumentos de evaluación del uso problemático del teléfono móvil. *Health and addictions*. 17, 1. 5-14.
- Suarez, C., Lloret, C., Mengual. S. (2016). Percepción docente sobre la transformación digital del aula a través de tabletas: un estudio en el contexto español. *Revista Comunicar*. 49, 81-88.
- Swartz, R.J., costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013) *El aprendizaje basado en el pensamiento*. SM
- Triana Tiempos, D. M. (2017). *Fortalecimiento de los dispositivos básicos de aprendizaje en estudiantes con habilidades cognitivas diversas por medio de rutinas de pensamiento como estrategia para una educación inclusiva* (Master'sthesis, Universidad de La Sabana).
- Villegas De Nubila, C. (2017). *Pensamiento visible, arte y alfabetismo emergente en la educación inicial* (Master'sthesis, Universidad de La Sabana).

INTELIGENCIA DIGITAL, UN DERECHO DE LAS NUEVAS GENERACIONES

Janeth Ocampo Espinosa, Elsa Velásco Espinosa y
María de Lourdes Than Farrera

Facultad de Humanidades Campus VI - UNACH

RESUMEN

Las formas de relación y convivencia actuales de las nuevas generaciones en el mundo digital están en constante evolución, pero el analfabetismo digital y la desorientación, pueden provocar problemáticas como dependencia, sexting, cyber-bullying, así como otros riesgos a los que pueden exponerse al usar redes sociales e internet de manera indiscriminada y sin orientación de los adultos.

El presente trabajo tiene la finalidad de concientizar e instruir a los padres de familia sobre la importancia que tiene el desarrollar habilidades y competencias de la inteligencia digital en los niños para una sana socialización en ambientes digitales.

Es una investigación con enfoque cuantitativo puesto que surgió a partir de una problemática presentada en mi área laboral con niños de nivel básico.

El método seleccionado para realizar esta investigación es el cuasi-experimental que se trabajó en tres momentos; pretest, diseño y aplicación del programa de intervención psicopedagógica y posttest aplicado a padres de familia.

Palabras Clave___ inteligencia digital, civismo digital, huella digital, ciber seguridad, privacidad digital, internet, empatía digital.

INTRODUCCIÓN.

Actualmente en el siglo XXI las nuevas generaciones buscan conectar con sus amigos y manejar su realidad de una manera que los de las generaciones pasadas se nos dificulta o se tiene cierta incertidumbre de esta nueva era digital, en especial porque día con día surgen nuevos dispositivos y aplicaciones (Apps) novedosas que nuestros niños y adolescentes parecen entender a la perfección y a los adultos los deja pasos atrás rápidamente.

Dar like, compartir, subir fotos, twittear, retwittear y seguir youtubers, sin duda son algunos de los conceptos que las nuevas generaciones mencionan o hablan de lo más normal, pero ¿qué tanto dimensionamos el poder que pueden tener estas herramientas?

Una de las grandes preocupaciones sociales es el efecto que tendrá el uso masivo de internet y las redes sociales en las relaciones interpersonales y en la formación de los niños.

Se está haciendo normal ver a jóvenes sumidos en pantallas, pendientes del teléfono y ansiosos por revisarlo para no perderse de nada, lo que genera enorme inquietud en padres que no saben cómo guiar y educar a sus hijos en este nuevo contexto.

Cuando los padres compran un dispositivo digital a sus hijos ¿hablan con ellos en cuanto a su uso, riesgos o cómo utilizarlos? ¿Les establecen normas o lineamientos para el uso de internet? ¿Hablan con ellos acerca de huella digital, ciber-bullying, sexting, sextorción entre otros riesgos? ¿Les enseñan acerca del civismo digital o desarrollan en ellos la inteligencia digital?, interrogantes obligadas para los padres del siglo XXI.

La importancia que tiene este estudio, es hacer conciencia de la cuantía de desarrollar habilidades y competencias necesarias para elegir éticamente los contenidos que consumen, enseñarles normas adecuadas y necesarias para orientar a los niños y jóvenes para una sana socialización digital y uso responsable y consciente del internet evitando los riesgos que conllevan.

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar habilidades y competencias de la inteligencia digital en los padres de familia y niños para una sana socialización en ambientes digitales.

METODOLOGÍA EMPLEADA

La presente investigación se trabajó con enfoque cuantitativo partiendo de una realidad objetiva con la finalidad de describir y explicar las consecuencias del analfabetismo digital, así como analizar la importancia que tiene el civismo y la inteligencia digital para lograr una sana convivencia en entornos digitales evitando así los riesgos que pueden presentarse con el uso.

El método seleccionado para realizar esta investigación es el cuasi-experimental que se trabajó en tres momentos (pre-test, diseño y aplicación del programa de intervención psicopedagógica y pos-test)

Durante el momento de pre-test se realizó investigación de campo con la finalidad de identificar los conocimientos previos de los niños y padres a manera de diagnóstico, en cuanto a civismo digital, redes sociales, riesgos de internet, usos, horarios, normas o acciones que tiene sus padres con ellos.

Posteriormente se diseñaron y realizaron talleres, para desarrollar en los niños habilidades de la inteligencia digital abordando competencias como identidad digital, uso digital, seguridad digital, inteligencia emocional digital, comunicación digital, alfabetismo digital y derechos digitales.

Por otra parte, se realizó un taller con padres de familia donde se dieron a conocer los resultados de sus hijos durante el pre-test y concientizarlos de la importancia que tiene conocer esta temática en esta nueva era.

Por último, en el post-test donde se evaluó el impacto inmediato del taller y si éste cumplió o no con los objetivos planteados.

DESARROLLO

Era difícil imaginar cuando nace el internet a partir de 1983 y seis años después cuando Tim Berners Lee inventó la World Wide Web (www) “la red que envuelve al mundo” cambiaría nuestra forma de relacionarnos con las personas.

En 1993 nace la Web 1.0, donde solo se podía consumir contenidos o servicios, se adquiría un producto o se comunicaba mediante correos electrónicos. En el 2000 nace la web 2.0 denominada “web social” y es aquí donde surgen las primeras redes sociales, el principal cambio con respecto al modelo anterior es que el usuario no sólo es consumidor, sino que también produce contenidos a disposición del resto del mundo.

En este año empiezan a ser parte del vocabulario palabras como Facebook, Twitter o Secon Life aunque aún no tenían tanto impacto como en la actualidad.

Sin duda el internet cambió nuestro contexto, a tal grado que las nuevas generaciones son llamados “Generación App” “generación Z” o “nativos digitales” estas generaciones están naciendo en un contexto distinto al de generaciones anteriores.

García (2010) menciona que estos niños nacen con la confluencia de padres ausentes, inseguridad en las calles para jugar al aire libre, desorientación en cuanto a esta nueva era digital, ello puede explicar que muchos hayan crecido rodeados de todo tipo de artículos tecnológicos que les hicieran más grata la soledad. Estas nuevas generaciones o “nativos digitales” siempre han vivido en un mundo donde existe el internet y han disfrutado de la tecnología.

Una de las características que describen a estas nuevas generaciones es que el uso de las aplicaciones y videojuegos son actividades constantes. Por lo tanto las redes sociales no son un problema para ellos, conocen bien cómo relacionarse mediante éstas, sin embargo no son conscientes del alcance desfavorable que puedan tener si se hace mal uso de éstas.

Para entender a estas nuevas generaciones es importante que padres e hijos tengan claro conceptos como civismo digital, huella digital, ciber seguridad, privacidad digital, así como tener presente que el mal uso y la desorientación provoca problemas reales en el mundo digital como el ciber-bullying, sexting, sextorción, entre otros.

Es importante mencionar que, para hacer de una sociedad más justa y pacífica, el primer peldaño de la educación debe consistir en dotar a los niños del conocimiento de sus derechos y deberes, así como de sus obligaciones y compromisos de actuación, en lo real y lo digital, pero especialmente, el alcance de las consecuencias de sus actos.

Como padres de familia y educadores tenemos la necesidad de conocer las normas adecuadas y necesarias para orientar a los niños para una sana socialización digital y un uso consciente y responsable del

Internet. Así mismo considerar a Internet como el medio predilecto de la expresión juvenil y como un medio referente de normas cívicas y éticas a través de las redes.

Al desarrollar en los niños habilidades y competencias de la inteligencia digital obtendrán las herramientas, conocimientos necesarios, habilidad de adaptar las emociones y ajustar el comportamiento para lidiar con los retos y requerimiento de la era digital así como la responsabilidad al utilizar dispositivos digitales.

Valenzuela (2016) propone:

ocho áreas de desarrollo y aprendizaje para tener inteligencia digital (habilidades sociales, emocionales y cognitivas esenciales para vivir en el mundo digital) y que las nueva generaciones tienen el derecho a desarrollar durante su desarrollo en esta nueva forma de socializar: Identidad Digital, Uso Digital, Seguridad Digital, Seguridad Informática Digital, Inteligencia Emocional Digital, Comunicación Digital, Alfabetismo Digital y Derechos Digitales. (p. 15)

Por otra parte, el autor define tres niveles de dominio de estas habilidades:

- A) Ciudadanía Digital; donde se pretende desarrollar la capacidad de usar tecnología digital y medios de manera segura, responsable y efectiva.
- B) Creatividad Digital: que fomenta la capacidad de convertirse en parte del ecosistema digital creando nuevos contenidos y convirtiendo ideas en realidad mediante el uso de herramientas digitales.
- C) Emprendimiento Digital: donde se invita a utilizar medios digitales y tecnologías para resolver desafíos globales o para crear nuevas oportunidades (párr. 5)

En el DQ WORLD (2019) un programa educativo para niños de entre 8 y 12 años propone desarrollar, a partir de la investigación académica sobre ciber-seguridad y seguridad cibernética infantil, “ocho competencias básicas de ciudadanía digital que los niños necesitan desarrollar en esta nueva era digital: Identidad del Ciudadano Digital, Manejar el tiempo en Pantalla, Manejar el Ciber-bullying, Manejar la Ciber-Seguridad, Empatía Digital y Pensamiento Crítico”. (párr. 1)

La inteligencia digital es un conjunto integral de competencias técnicas, cognitivas, metacognitivas y socioemocionales que se basan en valores morales universales y aprovechan las oportunidades de la vida digital (DQ Institute, 2019)

Desarrollar estas competencias en las nuevas generaciones es importante para que los niños naveguen en internet de manera segura.

Cuando nos referimos a la identidad del ciudadano digital, hablamos de la información que compartimos y todo lo relacionado que existe de nosotros en internet, las fotos, videos e información que subimos y en la que nos etiquetan en las redes sociales, éstas a su vez van formando nuestra huella digital. De ahí la importancia para construir y manejar una identidad saludable y congruente en internet y en persona con integridad.

En cuanto al manejo del tiempo en pantalla, para las nuevas generaciones pasar el día frente a un dispositivo se ha vuelto algo cotidiano, incluso para los niños, pero limitar el tiempo que pasan con dispositivos electrónicos es una medida de salud importante, según la Academia Americana de Pediatría (2014)

Si los niños pasan un tiempo excesivo frente a las pantallas puede aumentar el riesgo de problemas de comportamiento y atención, pierde el interés por otro tipo de aprendizaje, su descanso no será el óptimo por tanto estímulo, lo vuelve más sedentario y cuando no tiene un dispositivo es más hiperactivo (párr. 3)

Cuando hablamos de Manejar el Ciber-bullying es importante conocer el significado de éste, ya que nos referimos al ciberacoso o a la intimidación en ambientes digitales, El Centro de Investigación de Intimidación Cibernética (2018) define el acoso cibernético como “un daño deliberado y reiterado infligido mediante el uso de computadoras, teléfonos celulares y otros dispositivos electrónicos” (p. 82)

Mientras que, en las generaciones anteriores, los niños que sufrían intimidación podían escapar de ese abuso o acoso yendo a casa o buscando estar solos, ese refugio seguro no existe para los niños en un mundo digital.

El ciberacoso alcanza niveles muy graves de violencia psicológica, emocional y social por ello la importancia de desarrollar en los niños habilidades que le permitan manejar el ciber-bullying y evitar el riesgo que genera.

La siguiente competencia hace referencia a Manejar la Ciber-Seguridad, en este apartado es de suma importancia que los padres tengan conocimiento de las leyes de protección de la privacidad infantil en internet (COPPA) la cual ayuda a proteger a los niños menores de 13 años cuando están conectados a Internet.

COPPA (2018) exige que los sitios web expliquen sus políticas de privacidad y contar con el consentimiento de los padres antes de registrar o usar la información personal del niño, como su nombre, su dirección, su número de teléfono o su número de la seguridad social. La ley también prohíbe que un sitio pida a los niños más información personal de la necesaria para jugar a juegos o entrar en un partido (Párr. 5)

Esta ley está diseñada para impedir que nadie obtenga información personal sobre el niño sin que su padre o madre lo sepa y esté de acuerdo desde el principio, sin embargo es importante que el padre se involucre en las actividades en línea de su hijo, que le enseñe a actuar con seguridad y responsabilidad en línea, así como estar pendiente de cómo usa la Internet.

Una herramienta indispensable en esta nueva era es la empatía digital consiste en tener la capacidad de ver la situación desde la perspectiva del otro, así como entender sus emociones. La empatía es una herramienta clave para una comunicación eficaz.

Decía Descartes “pienso luego existo”, y esto hace referencia al pensamiento crítico esencia del ser humano, la importancia de cuestionar la información que recibimos, además de la necesidad de valorar la credibilidad de nuestras fuentes y balancear alternativas, de forma que seamos capaces por nosotros mismos de transformar datos en información y ésta en conocimiento.

Cuando hablamos de educar a los niños en cómo tener un comportamiento seguro en la Web, enseñarles civismo digital debería de ir más lejos que hablar de privacidad y seguridad, es algo más profundo que un simple cómo comportarse apropiadamente en Internet (Novoa, 2016)

La palabra civismo involucra derechos fundamentales como el derecho a la privacidad o a la libertad de expresión, que deben ser respetados por los miembros de la sociedad, en ellos se asienta la responsabilidad de mantener, proteger y mejorar la comunidad a la que pertenecen.

“El civismo digital es el conjunto de habilidades y normas mínimas de comportamiento, que nos permite convivir en colectividad digital y aprovechar el poder de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) de forma responsable y segura” (Novoa, 2016, párr. 6)

El civismo digital es una necesidad en el mundo, herramienta que nos ayuda como sociedad a tomar las mejores decisiones, en sí es una nueva estrategia para hacer frente a los cambios del paradigma educativo de las nuevas generaciones, a través de ella, se enseña a convivir de manera segura y productiva a los alumnos, aunque también a los jóvenes y adultos no sólo en la interacción con otros, sino también en la práctica como ciudadanos digitales.

Bulnes (2016) menciona que “el peligro de esta nueva era está en “satanizar” las nuevas maneras en que los jóvenes buscan conectar con sus amigos, sin embargo, advierte los riesgos como el ciber-bullying y otras situaciones que pueden poner en riesgo a los niños como la pedofilia y pornografía infantil”. (p. 32)

Cada vez se reconoce más la necesidad de que los niños estén mejor preparados para una vida en la que las tecnologías digitales tienen gran importancia. En generaciones pasadas una persona analfabeta era aquella que no sabía leer ni escribir, en la actualidad se conoce como analfabeto aquella persona que aparte de no saber leer y escribir, no sabe usar la tecnología.

Pero, ¿qué significa estar “alfabetizado” en la era digital? en términos más generales, ¿qué capacidades y atributos necesitan los niños para evitar los riesgos en línea y aprovechar al máximo las oportunidades?

Los trabajos de Global Kids Online, la UNESCO (2019) y otros especialistas e instituciones hacen firme énfasis en cuatro tipos de capacidades de la alfabetización digital. Los niños deben poder: 1) Acceder y operar en los entornos digitales de forma segura y efectiva, 2) Evaluar con espíritu crítico la información. 3) Comunicarse sin riesgos, responsablemente y eficazmente por medio de la tecnología digital; y 4). Crear un contenido digital (Kidshealth.org, 2018 párr. 6)

El valor de la alfabetización digital se reconoce ampliamente. Durante el Día de debate general de 2014 sobre los medios digitales y los derechos del niño, el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas encargó a los Estados Miembros que incluyeran la alfabetización digital en sus planes de estudio.

El desarrollo de los niños en materia de alfabetización digital y de los medios de comunicación desde una edad temprana también se considera como un requisito crucial para una sociedad democrática efectiva en el siglo XXI.

Las investigaciones más recientes respaldan que la ciudadanía digital es una definición más restringida por varias razones, entre ellas mejorar el enfoque de la enseñanza sobre el tema y garantizar que los objetivos de aprendizaje estén bien definidos.

Para la UNICEF (2017) Dos principios se presentan como el núcleo de la ciudadanía digital, a saber: 1) Un comportamiento respetuoso y tolerante hacia los demás; y 2) Participación cívica en línea

El objetivo general de enseñar alfabetización digital y ciudadanía digital es claro: equipar a los niños con un conjunto completo de aptitudes y conocimientos que les permita evitar los riesgos en línea, aprovechar al máximo las oportunidades y ejercer sus plenos derechos en el mundo digital. (UNICEF, p. 120)

CONCLUSIÓN

Las formas de socializar actualmente están en constante cambio, cada día la tecnología avanza a tal grado que los adultos debemos enfrentar esta nueva era con un pensamiento más crítico y preocuparnos más por desarrollar en los niños habilidades de la inteligencia digital que le permitan navegar en internet de una manera segura.

Es importante que se tenga una comunicación constante con los niños, aclararles dudas, hablar con ellos de los peligros de navegar en la red, usar el mismo lenguaje con el que se comunican en estos ambientes digitales para evitar que se conviertan en huérfanos digitales.

Nuestros niños tienen derecho a acceder a estas nuevas tecnologías y es nuestra obligación velar por su bienestar físico, psicológico y socioemocional en ambientes reales y digitales, potenciar el manejo de los dispositivos para crear contenido digital que ayude a la mejora de nuestra sociedad.

Debemos creer que estos nativos digitales realizarán algo productivo para nuestro mundo, algo que con ayuda de estos nuevos dispositivos ayude a disminuir todo lo que hasta hoy las generaciones pasadas no hemos podido cambiar, pero se necesita conocer esta nueva inteligencia hoy es indispensable en los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bulnes, Mónica (2016). Entender y formar adolescentes en la era digital. México: PAIDÓS
- Flores, Antony (2016). Ciberciudadanía y sociedad, red local: configuraciones de las relaciones de poder en ambientes digitales. México (tesis de grado, Universidad Autónoma de Chiapas)
- García, Fernando. (2010). Internet en la vida de nuestros hijos ¿Cómo transformar los riesgos en oportunidades? España: Generaciones interactivas.
- García, Corina. (2008). Riesgos del uso de internet por niños y adolescentes. Estrategias de seguridad. Redalyc, (29), 272 – 278.
- Heyman y Coleman (2017) Padres y tecnología digital. México: Trillas.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2017) El Estado Mundial de la Infancia 2017 – Niños en un Mundo Digital. UNICEF, 20 - 215
- DQ World (2019) Inteligencia digital. Recuperado en: dqinstitute.org/dq-everychild/#contentblock8
- FamilyON: (2019) Disfruta de la tecnología en familia. 3 páginas web públicas que debes conocer si tus hijos navegan por la Red. Recuperado en: <https://www.familyon.es/3-paginas-web-publicas-que-debes-conocer-si-tus-hijos-navegan-por-la-red/>
- Mendoza Yenny [Gente y blogs]. (2018). Inteligencia Digital. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YJsnDzxuDtQ>
- Novoa, Armando (2016). Civismo digital. México. Civismo Digital MX. Recuperado en <http://civismodigitalmx.org/>
- Valenzuela Catalina (2015) Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital. Barcelona. FAROS Recuperado de <http://faros.hsjdbcn.org>.

EL MODELO *BLENDED LEARNING* CON ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: CONSIDERACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Jesús Abidán Ramos Salas, Rebeca Garzón Clemente y
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

Docentes de la Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

En esta comunicación, se propone el modelo del *blended learning* como una alternativa innovadora, bajo un enfoque de competencias, para orientar la mejora de los aprendizajes significativos en entornos presenciales con mediación tecnológica. En un primer momento, se describen los componentes básicos de nuestra propuesta metodológica. Posteriormente, se reflexiona sobre la necesidad de evaluar la implementación del modelo y, asimismo, se ofrecen algunos datos empíricos para conocer el alcance de la innovación.

Palabras clave

Blended Learning, Aprendizaje mezclado, Innovación educativa.

Introducción

De forma paulatina, las instituciones de educación superior han comenzado a incorporar en las modalidades presenciales el uso de plataformas de administración del aprendizaje, mejor conocidas como LMS o *Learning Management Systems*, que en algunos casos se han convertido en auténticos campus virtuales donde los estudiantes y profesores comparten recursos y actividades. Las universidades consideran estos proyectos como una forma de elevar la calidad en el aprendizaje de los estudiantes y favorecer la innovación educativa usando la infraestructura con la que la institución cuenta y puede mantener. Sin embargo, la implementación de estas estrategias trae como consecuencia nuevos y, a la vez, viejos retos, como son la actualización docente, el desarrollo y mantenimiento de la tecnología, conocimiento especializado, inversión en recursos humanos y económicos, entre otros.

En este sentido, la innovación en el área de educación con mediación tecnológica pasa necesariamente por diversas fases de investigación que permite conocer las problemáticas y dinámicas específicas de la región. Aunque la investigación básica ha cambiado poco para la atención de las problemáticas, Navarro (2017) plantea algunas diferencias en la metodología enfocada en la innovación. La primera tiene que ver con la diferencia en la construcción de hipótesis de investigación con las hipótesis de acción, las cuales permiten orientar una intervención. Mientras que en las primeras no sufren muchas modificaciones, en el ámbito de la innovación sí que cambian e, incluso, llegan a plantearse como objetivos. Siendo una guía de acción, en una metodología de investigación para la innovación no puede hablarse de población y muestra, sino de participantes y papel de actuación. Como se puede deducir, esto implica “sacrificar”, por decirlo de una forma, la generalización de los resultados. Con respecto a las variables, en el enfoque de innovación es necesario describir las actividades junto con sus objetivos concretos, su metodología y las necesidades de recursos materiales o humanos específicos para la puesta en marcha.

En momentos posteriores a la intervención, es necesario diseñar un plan de evaluación, el cual permitirá tener indicadores sobre el grado de alcance de la innovación, estos datos pueden estar expresados en números o en información cualitativa. Evidentemente, los datos deben reflejar los criterios usados para medir el alcance de los objetivos propuestos con la

innovación. Esta evaluación puede considerar, o no, el aprendizaje de los estudiantes, pero necesariamente debe dar cuenta de la calidad y pertinencia de la actividad o innovación en general a través de los datos empíricos.

La tecnología ha comenzado a tomar un papel muy importante como medio y fuente de conocimiento y como espacio de interacción entre estudiantes y profesores; estos últimos han comenzado a considerar importante el uso de la tecnología para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, la implementación no es nada sencilla, considerando los componentes que deben articularse para ofrecer al estudiante una experiencia de aprendizaje significativa.

Metodología

Componentes básicos para una propuesta de innovación educativa basada en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje

Una de las mayores preocupaciones de las instituciones de educación superior con respecto al uso de las tecnologías es la irrupción masiva de dispositivos y software, pero no de estrategias de uso y apropiación para enriquecer procesos de enseñanza aprendizaje. Según Barajas (citado por Aguado, 2005, p. 79), existe una tendencia a la “informatización de libros, clases magistrales, debates, y sucesiones de textos que se alejan mucho del aprendizaje activo y constructivo” en detrimento de “la interacción personal, la reflexión, la práctica, etc”.

La presente propuesta parte del supuesto de que el objeto de aprendizaje son las competencias, desde las básicas hasta las profesionales, en donde los docentes son los principales agentes de cambio y transformación. Para usar una definición, convenimos con lo expresado por Le Boterf (citado por Aguado, 2005), para quien la competencia es la “combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto de desempeño”, lo cual nos remite a los contextos reales de aprendizaje.

El *blended learning* o aprendizaje mezclado se concibe, según Valiathan (2002), como una solución que combina diferentes medios, como el software colaborativo, cursos basados en la web, el EPSS⁴³ y prácticas de gestión del conocimiento; de la misma forma combina varias actividades, como clases presenciales, elementos del e-learning y el aprendizaje a ritmo individual.

El aprendizaje mezclado o *blended learning* se sustenta en varias teorías psicológicas del aprendizaje, entre las que se encuentran las del condicionamiento de Skinner, el refuerzo condicionado de Keller que se ve concretado en la técnica de la instrucción programada (Dorrego, 2011; Rey, 1998); la teoría del procesamiento de la información basada en las perspectivas cognitivistas del aprendizaje (Sacristán y Pérez Gómez, 1993); y las teorías de la instrucción concebidas como principios universales (Reigeluth, 1983), entre otras.

Valiathan (2002) propone tres modelos de aprendizaje mezclado:

1. Aprendizaje orientado al desarrollo de habilidades: combina el aprendizaje a ritmo individual con un instructor o facilitador para desarrollar conocimientos y habilidades específicas
2. Aprendizaje orientado a las actitudes: combina eventos y medios de entrega para desarrollar conductas específicas
3. Aprendizaje orientado en competencias: combina herramientas de apoyo para el desempeño con recursos de gestión del conocimiento y el uso de mentores para desarrollar competencias.

⁴³ Electronic Performance Support System

Realizar una propuesta de uso de entornos virtuales conlleva plantear entonces una serie de cuestionamientos relacionados con la práctica docente, tales como, ¿Qué conocimientos y habilidades debe tener el profesor que desee incorporar actividades virtuales en programas educativos presenciales? ¿Cómo puede un profesor articular los componentes educativos en entornos virtuales? ¿Cómo enriquece la experiencia de los estudiantes el uso de estos entornos? ¿Cómo podría evaluarse el alcance de los aprendizajes en aulas virtuales?

La mirada del enfoque instruccional enriquecido con tecnología, reflexiones en torno a una implementación

La adopción de una tecnología puede demorar si no se realizan evaluaciones para conocer su grado de uso y familiarización.

Los actores involucrados en un proceso de implementación son las autoridades educativas, los docentes y los estudiantes, quienes se convierten en los usuarios de la plataforma. Por un lado, en las comunidades académicas y estudiantiles existe una buena recepción de propuestas de innovación, toda vez que se convierten en oportunidades para incursionar en modalidades de enseñanza aprendizaje no tradicionales; por el otro, existen procesos claramente vinculados con la adopción de enfoques pedagógicos innovadores. Por lo tanto, el reto más importante, vistos desde la fase de la implementación, es el grado de adopción de un enfoque pedagógico/tecnológico como parte de la planeación didáctica por parte de los docentes.

Para poder tener un marco general de análisis, es necesario considerar algunos datos apoyados en la analítica del aprendizaje como técnica de recolección de datos. Gartner propone un modelo de análisis basado en preguntas (ver figura 1), donde el nivel básico corresponde a un nivel descriptivo de lo que ha pasado y lo que está pasando en el entorno virtual (Amo Filva & Santiago, 2017).

Figura 1. Modelo de ascendencia de la analítica



Fuente: Modelo de Gartner (Citado por Amo Filva y Santiago, 2017, p. 64)

En concordancia con el nivel retrospectivo del modelo, se retoman datos recolectados por la plataforma en las bitácoras de acceso, de navegación y evidencias del diseño del curso. A partir de esto, emerge lo siguiente:

- En los primeros seis meses de este año, se atendió la demanda de 205 estudiantes y cinco docentes, repartidos en cuatro cursos organizados en cinco grupos distintos.
- De los cinco casos de docentes que han participado en la propuesta de innovación, al menos la mitad ha tenido dificultades para poder incorporar actividades en la plataforma. Las principales causas son derivadas de la sobrecarga de actividades y el desconocimiento de la modalidad.
- Lo que se logra observar es que, aunque no representa una dificultad configurar actividades en línea, sí se descuida la retroalimentación de las actividades. Esto puede derivarse del hecho de que no existe una articulación entre las actividades virtuales de aprendizaje con los objetivos del curso.
- En uno de los cursos puede apreciarse el diseño de varias actividades (23), pero esto es debido a la intensa experimentación en plataforma por parte del profesor a lo largo de tres años como encargado de la asignatura. Es necesario aclarar que la formación profesional del docente está relacionada con las tecnologías aplicadas a la educación, por lo que es muy probable que su entusiasmo y dedicación estén vinculados a su trayectoria formativa.
- Uno de los cursos fue un programa piloto semipresencial, por lo que se registró una mayor cantidad de datos que es necesario analizar. Entre los indicadores más importantes se encuentra la participación en foros de discusión.

Conclusiones

Como puede observarse, una de las situaciones de atención importante tiene que ver con el enfoque pedagógico en la planeación didáctica, el diseño instruccional y la retroalimentación; por lo que con respecto al diseño de actividades, se deduce que se requiere una inversión considerable de tiempo por parte del profesor para la articulación de las actividades y la curación de contenidos digitales.

Lo anterior conduce a pensar que la implementación debe basarse en un modelo *blended learning* que le permita al docente tener una idea más clara de la articulación entre la planeación y el diseño instruccional, además de explorar las posibilidades de los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje en su propia práctica.

Con el uso intensivo de tecnologías, las estrategias de aprendizaje han pasado de la presencialidad a la virtualidad, algunas veces no tan organizadas y otras excesivamente estructuradas. Ciertamente es que el desarrollo de técnicas específicas permite una atención determinada al contexto de la problemática, al respecto, queda considerar ¿Cómo y qué elementos debe considerar un modelo de aprendizaje mezclado?

La observación en el aula, ya no es suficiente para comprender lo que está pasando en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, es necesario analizar y observar a través de datos digitales. Las evidencias de los aprendizajes de los sujetos ya no se encuentran solamente en el ámbito de lo “real” sino también en el virtual, es decir, la observación *in situ* ya no puede considerarse una estrategia válida si los procesos de aprendizaje están teniendo lugar en otro escenario, en la virtualidad, derivado en gran medida por el uso cada vez más frecuente de dispositivos (*tablets, laptops, smartphones, etc*) y aplicaciones del *cloud computing*.

Los modelos del *b-learning* o aprendizaje híbrido permite explorar nuevas posibilidades de uso de las tecnologías para mejorar el aprendizaje, sin embargo, es necesario replantear el desarrollo de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje que migre desde los procesos cognitivos, que han demostrado ser uno de los elementos presentes con más frecuencia en los diseños instruccionales de los docentes participantes.

Al respecto y de acuerdo con la metodología planteada por Navarro ((2017) relacionada con la atención a la innovación, es necesario replantearse: a) un diseño de recolección de datos que permita evaluar los aspectos relevantes de la propuesta para revisar objetivos y/o replantear hipótesis de trabajo que permitan evaluar el grado de aceptación o adopción de la tecnología; b) Elegir y/o construir un modelo de *b-learning* que responda a las necesidades y problemáticas del contexto institucional.

Por otro lado, las universidades públicas comienzan a considerar la posibilidad de optimizar los espacios físicos, las competencias didácticas de sus docentes y a elevar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Aguado, D., & Arranz, V. (2005). Desarrollo de competencias mediante blended-learning: Un análisis descriptivo. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (26), 79–88.
- Amo Filva, D., y Santiago, R. (2017). *Learning Analytics: La narración del aprendizaje a través de los datos*. Barcelona, SPAIN: Editorial UOC.
- Dorrego, M. E. (2011). Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza. *Revista de Pedagogía*, (91), 75–97.
- Navarro Asencio, E., Jiménez García, E., Rapport Redondo, S., y Thoilliez Ruano, B. (Eds.). (2017). *Fundamentos de la Investigación y la innovación educativa*. España: UNIR.
- Reigeluth, C. (Ed.). (1983). Component display theory. En *Instructional design theories and models, Vol. I: An overview of their current status* (Vol. 1). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rey, A. (1998). Diseño de instrucción: Tecnología del análisis del comportamiento para la enseñanza. *Suma Psicológica*, 5(2), 233–256. <https://doi.org/10.14349/sumapsi1998.255>
- Sacristán, J. G., y Pérez Gómez, Á. I. (1993). El aprendizaje como procesamiento de información. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 53–57). Madrid: Morata.
- Valiathan, P. (2002). Blended learning models. Recuperado el 8 de septiembre de 2019, de ID Mentors. Practicing what we teach website: <http://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>

**MARCO JURIDICO-EDUCATIVO EN TORNO AL DERECHO A LAS TECNOLOGIAS DE
INFORMACIÓN EN EL PROCESO E.A.
CASO: ESCUELA TELESECUNDARIA 226 DE TAPALAPA, CHIAPAS**

Marcos Kevin Morales Maldonado, Luisa Mercedes Vence, Javier Echeverría y Luis Alberto García Leyva

Facultad de Humanidades C-VI

Palabras clave: TIC, Tercer entorno, Derecho Educativo.

Esta investigación nos da la pauta para entender, reconocer y analizar la importancia que tienen las Tic en el desarrollo integral de los adolescentes, esto como un derecho humano de mantenerse comunicados en todos los espacios digitales y poder desarrollar mecanismos de comunicación mediante la Tecnología de la Información en distintas áreas del conocimiento, ello para permitir a la sociedad el derecho de replicar, fundamentar y comunicar ideas, propuestas, políticas de desarrollo, así como la importancia de la educación en todos los tipos, niveles y modalidades que establece el Sistema Educativo Mexicano sin soslayar el mundo normativo que regula el quehacer científico y el desarrollo social.

La metodología aplicada para esta investigación estuvo apoyada en el modelo descriptivo para poder dar respuesta a las necesidades de una buena utilización pedagógica a las herramientas tecnológicas.

En este tipo de estudio el investigador describe situaciones o eventos, es decir como se manifiesta y como se da este fenómeno.

Se aplicaron encuestas a docentes y alumnos para obtener un panorama del como se implementa la tecnología dentro de esta institución educativa en especial la escuela Telesecundaria 226 del municipio de Tapalapa Chiapas.

Se realizaron observaciones dentro de este contexto para tener un panorama mucho más amplio acerca de las prácticas pedagógicas en relación a la utilización de las TICS (Tecnologías de la Información y Comunicación).

Luisa Mercedes Vence hace una referencia de ello:

“Las tecnologías de la comunicación (TIC) pueden contribuir al acceso universal de la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración mas eficiente del sistema educativo” (Vence, s/f, pág. 2)

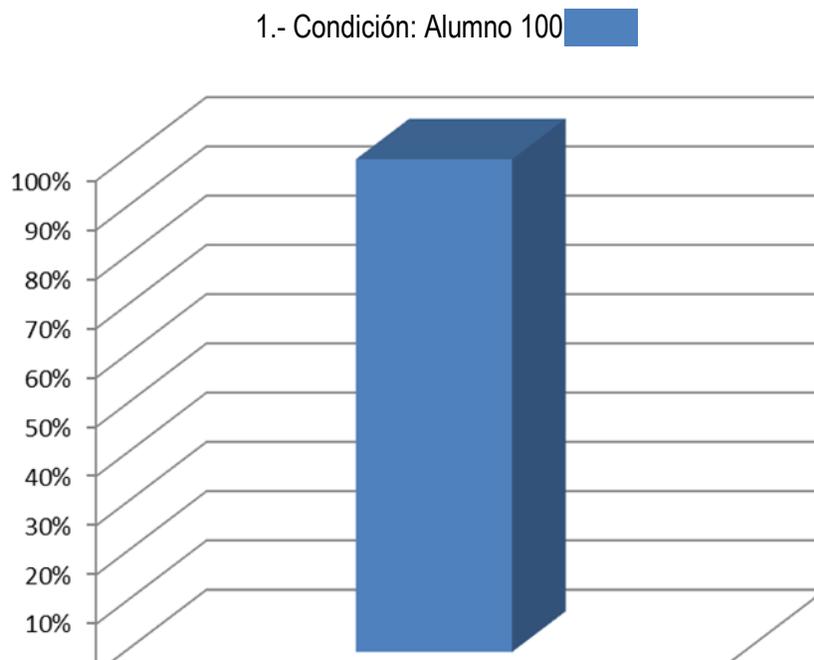
Javier Echeverría nos da una definición del significado del tercer entorno:

“El tercer entorno son: la pantalla del ordenador y la consola con los diversos aparatos periféricos. En lugar del lápiz, el cuaderno, los lápices de colores, la mochila, los mapas, y los libros de texto, el utillaje educativo del E3 esta formado por la pantalla, el ratón, el teclado, el ordenador multimedia, la paleta electrónica, el software y los videojuegos educativos. El niño y la niña han de aprender a manejar estos nuevos instrumentos y los creadores de materiales educativos han de saber plasmar el conocimiento en los nuevos soportes” (Echeverria, s/f, pág. 3)

Luis Alberto García Leiva nos hace una referencia del Derecho Educativo “El conjunto de normas, principios y conductas que regulan el fenómeno educativo, su organización, su entorno, sus actores, y su inserción en la comunidad, para el logro del desarrollo” (Leyva, s/f, pág. 8)

Se aplicaron encuestas a docentes y alumnos para obtener un panorama del como se implementa la tecnología dentro de esta institución educativa en especial la escuela Telesecundaria 226 del municipio de Tapalapa Chiapas.

Resultados:



Cuantitativa:

La población estudiada es un total de 23 alumnos de primer grado grupo "A" de la escuela Telesecundaria 226# de Tapalapa Chiapas, que corresponden al 100% de los alumnos encuestados durante la investigación realizada.

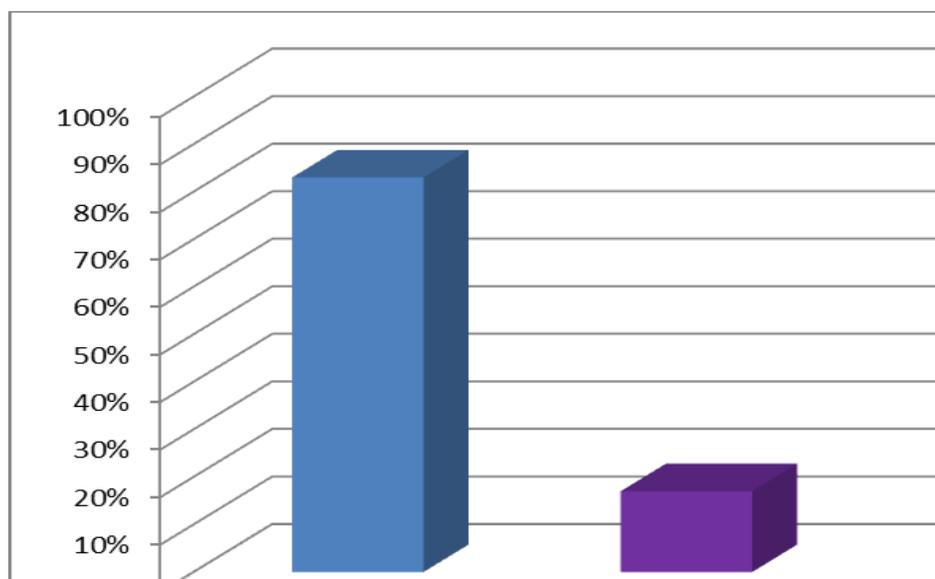
Cualitativa:

La población estudiada fueron alumnos que se encuentran en la etapa de la adolescencia.

2.-Clasificación: Masculino



Femenino



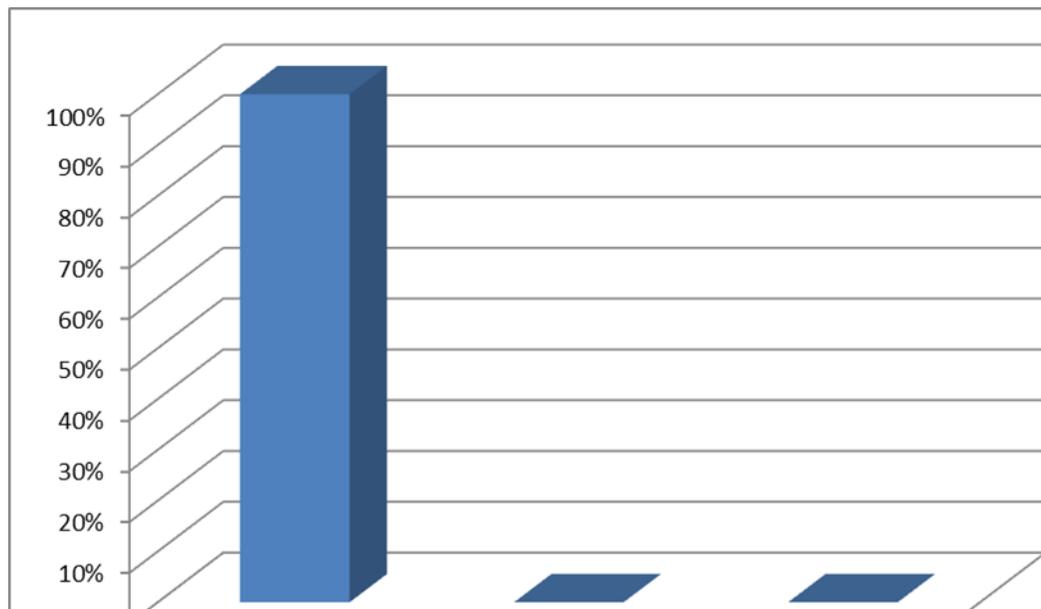
Cuantitativo:

En la grafica podemos observar el total de alumnos en el grupo de primero "A" de la escuela Telesecundaria 226 con un total de 23 alumnos que corresponden al 100%

De igual forma se observa el porcentaje divididos por sexo de los cuales 19 son del sexo masculino representando el 83% respectivamente marcada en la misma gráfica y 4 son del sexo femenino representando al 17% de alumnos en primer grado, tomando en cuenta estos datos podemos decir, que la predominancia de los alumnos de este grupo son del genero masculino.

Cualitativo:

Se aprecia que el género masculino es el más predominante en el grupo de alumnos estudiado y el género femenino es una minoría.



3.- edad:	12/14 años:	23	(100%)	■
	14/20 años:	0	(0%)	
	Mas de 20 años:	0	(0%)	

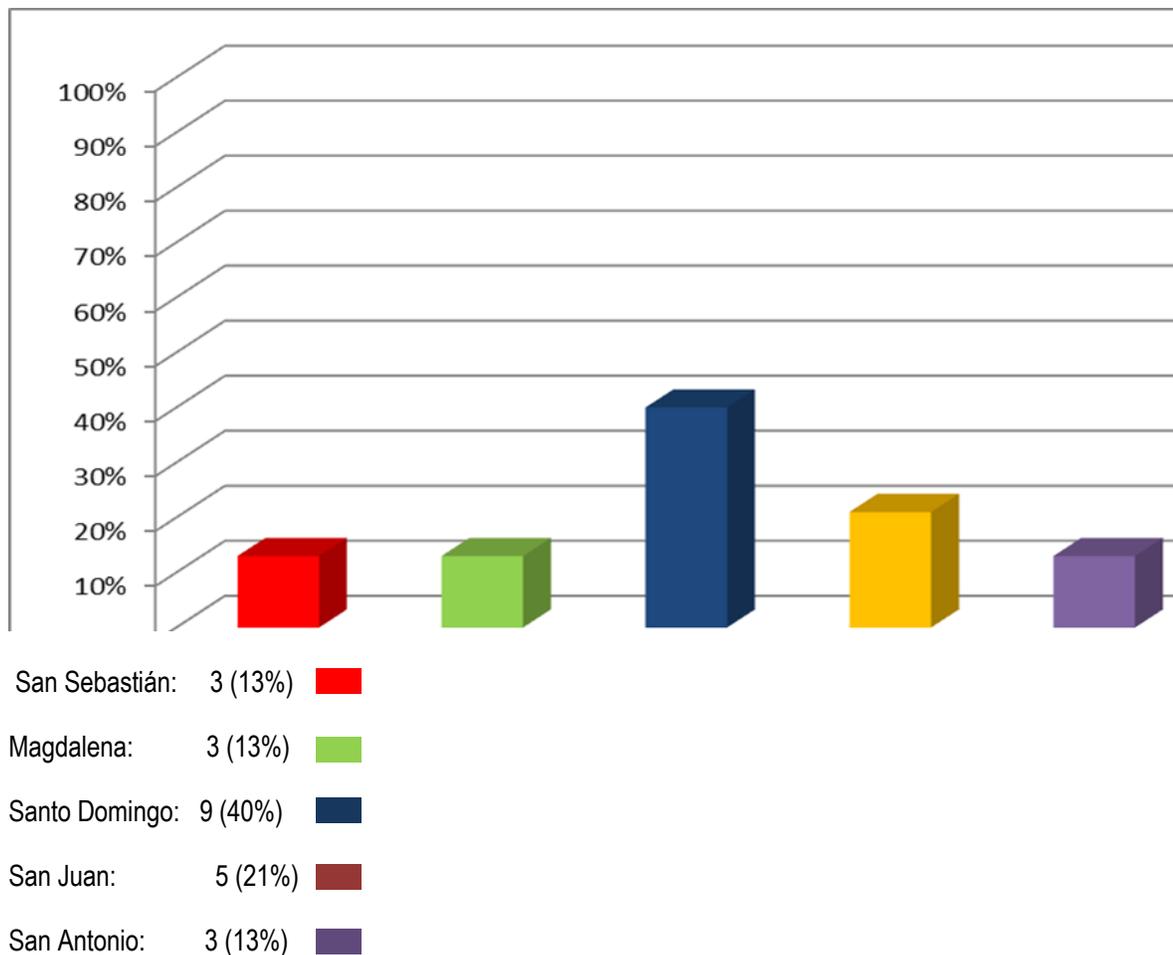
Cuantitativo:

Con los datos obtenidos se puede observar la edad de los sujetos de la investigación que oscilan entre los 12 y 14 años respectivamente representando el 100% de los alumnos, como podemos observar en la gráfica no se encuentran estudiando jóvenes de mas de 20 años de edad, es decir el 100% de la población estudiantil se encuentran en la etapa de la adolescencia.

Cualitativo:

Los datos estadísticos arrojan que la etapa en la cual los alumnos se encuentran cursando el nivel básico de Telesecundaria en alumnos de primer año es la adolescencia por las edades mostradas en la gráfica.

4.- ¿En que barrio del municipio vives?



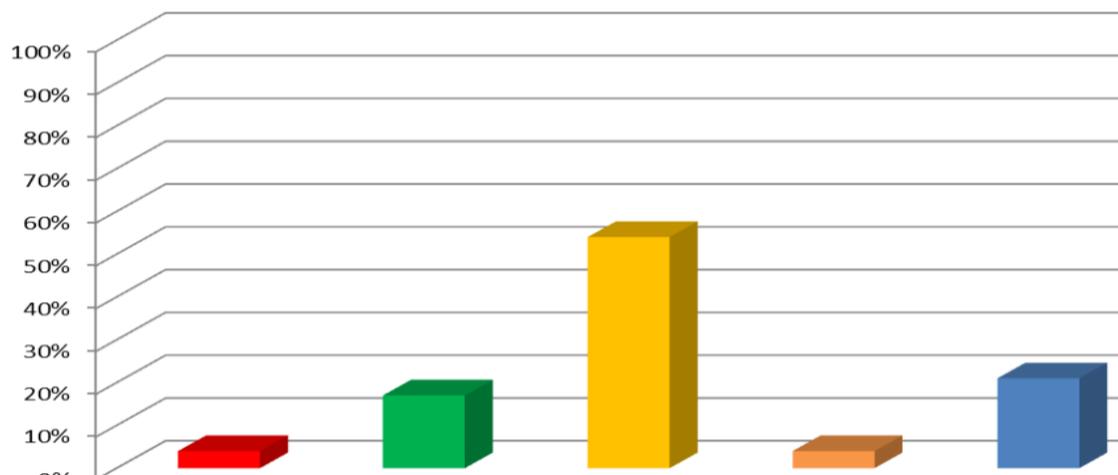
Cuantitativa:

La población estudiada se distribuye en los barrios de San Sebastián con un 13%, Magdalena 13%, Santo Domingo 40%, San Juan 21% y San Antonio 13% respectivamente, observando la grafica se determina que los alumnos de la Telesecundaria en su mayoría son perteneciente al barrio Santo Domingo.

Cualitativa:

La asistencia de los alumnos a esta institución corresponden en su mayoría al barrio Santo Domingo y San Juan este fenomeno se debe a la cercania de los barrios con la escuela, en caso contrario con los barrios de San Sebastian, Magdalena y la colonia de San Antonio que se encuentran a una mayor distancia de la institución.

5.- ¿Con que frecuencia utilizas herramientas como Word, Excel, Power Point?



Siempre:	1	4%	■
Casi siempre:	4	17%	■
Algunas veces:	12	54%	■
Nunca:	1	4%	■
Cada que hago tarea:	5	21%	■

Cuantitativo:

En la grafica se puede analizar la frecuencia con la cual los alumnos utilizan herramientas como Word, Excel y Power point para realizar alguna actividad, según los datos recabados se muestra que un 4% el cual corresponde a un solo alumno la utiliza siempre, un 17% casi siempre, un 54% algunas veces, Nunca 4%, cada que hago tarea 21% de esta forma podemos decir, que los alumnos utilizan estos programas algunas veces y cada que realizan tareas escolares y nos da un panorama de la frecuencia en que los alumnos se encuentran en contacto con una computadora.

Cualitativo:

La población de los alumnos encuestados muestra que la utilización de herramientas de office son mayormente requeridas por los alumnos en algunas veces y cada que realizan tareas escolares esto demuestra que no siempre están en contacto con un aparato tecnológico y cuando es requerida únicamente utilizan programas básico como el Word, Excel y Power Point.

CONCLUSIÓN

Lo mas importante que se arroja en esta investigación y puede ser un camino para aplicar mejor la tecnología es el nivel de importancia que los alumnos el dan a estas herramientas en el estudio se demuestra que un 57% de los alumnos le parece interesante las clases de tecnologías que se imparten en la institución.

Esto se demuestra con la utilización que los alumnos hacen de este espacio es decir, del aula de tecnología en el cual un 70% utiliza el aula para realizar investigaciones de las tareas de clases, así como también un menor porcentaje pero de igual forma interesante dato un 17% investiga para resolver sus dudas acerca de un determinado tema visto en clase o independientemente.

Tomando en cuenta que la investigación esta basada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno se tomo datos de las materias que los alumnos gustarían enlazar con las tic teniendo como resultado a las asignaturas de Matemáticas y Español por lo cual las tic tienen una tarea fundamental el diseñar actividades que tengan relación con estas asignaturas un ejemplo de ello: juegos matemáticos basados por preguntas y respuestas, para español lecturas visuales(imágenes), auditivas (audio-libros) donde el alumno centre su atención, estas herramientas comúnmente llamadas material audio-visual.

Bibliografía

Echeverria, J. (s/f). *Escuela, nuevas tecnologías y tercer entorno* . Barcelona .

Leyva, L. A. (s/f). EL DERECHO EDUCATIVO: SUS RELACIONES CON EL DESARROLLO EN LA. *Revista Iberoamericana de Educación* , 8.

Vence, L. M. (s/f). *Uso Pedagógico de las tics para el fortalecimiento de estrategias didácticas del programa todos a aprender*. Atlántico.

PROMOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE TAC EN CHIAPAS

Rodolfo Humberto Ramírez León*, Wílder Álvarez Cisneros** y Oscar A. Carballo Aguilar*

*Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Gobernabilidad.

** Facultad de Arquitectura C-I

Miembros del CA en Consolidación: Ciudad Sustentable, Gestión y Políticas Públicas (CISGEPP)
correos Electrónicos: rodriguezramirez@hotmail.com, awilder19@hotmail.com y ocarballo197@yahoo.com.mx

RESUMEN

Las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento. La ausencia de una política de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela pública aumenta la desigualdad entre los países y las personas. La organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) prevé que construir sociedades del conocimiento contribuye a los Objetivos de Desarrollo Sustentable.

Ahora bien, el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza incluye un sinnúmero de herramientas como nunca antes se había vivido. Hardware, como ordenadores de aula, ordenadores portátiles, tabletas, smartphones y software como apps, navegadores web, lectores de archivos, almacenes de datos o diferentes soportes multimedia. Conocerlas y utilizarlas es hoy un factor clave en las aulas universitarias. El presente trabajo tiene relación con los contextos más desprotegidos de la Geografía en Chiapas, México, y pretende estimular el uso de la herramienta tecnológica en dichos espacios, por lo que el reto es grande.

Palabras Clave: TAC, tecnología educativa, Nuevos paradigmas educativos

INTRODUCCIÓN

Según Trejo Delarbre (2005), el ciudadano requiere de destrezas específicas para su supervivencia en este nuevo entorno: "La capacitación, no sólo para encontrar información y saber discriminar entre ella, sino también para colocar contenidos en las redes informáticas, se ha convertido en requisito indispensable en la formación cultural, la competitividad laboral y las opciones sociales de las personas."

Joan Majó (2003) "la escuela y el sistema educativo no solamente tienen que enseñar las nuevas tecnologías, no sólo tienen que seguir enseñando materias a través de las nuevas tecnologías, sino que estas nuevas tecnologías aparte de producir unos cambios en la escuela producen un cambio en el entorno y, como la escuela lo que pretende es preparar a la gente para este entorno, si éste cambia, la actividad de la escuela tiene que cambiar". (José Luis Orihuela, 2006)

Se debe de agregar que, la responsabilidad no solo es del alumnado, sino también del docente, por lo que en los planes y programas se establece lo siguiente:

Los indicadores de desempeño para los docentes en el uso de las TIC son:

- Utilizar herramientas y recursos digitales para apoyar la comprensión de conocimientos y conceptos.
- Aplicar conceptos adquiridos en la generación de nuevas ideas, productos y procesos, utilizando las TIC.
- Explorar preguntas y temas de interés, además de planificar y manejar investigaciones, utilizando las TIC.
- Utilizar herramientas de colaboración y comunicación, como correo electrónico, blogs, foros y servicios de mensajería instantánea, para trabajar de manera colaborativa, intercambiar opiniones, experiencias y resultados con otros estudiantes, así como reflexionar, planear y utilizar el pensamiento creativo.
- Utilizar modelos y simulaciones para explorar algunos temas.
- Generar productos originales con el uso de las TIC, en los que se haga uso del pensamiento crítico, la creatividad o la solución de problemas basados en situaciones de la vida real.
- desarrollar investigaciones o proyectos para resolver problemas auténticos y/o preguntas significativas.
- Utilizar herramientas de productividad, como procesadores de texto para la creación de documentos o la investigación; un software para la presentación e integración de las actividades de la investigación, y un software para procesar datos, comunicar resultados e identificar tendencias.
- Utilizar las redes sociales y participar en redes de aprendizaje aplicando las reglas de etiqueta digital.
- Hacer uso responsable de software y hardware, ya sea trabajando de manera individual, por parejas o en equipo.
- Hacer uso ético, seguro y responsable de internet y herramientas digitales. (Plan de estudios 2011)

Tal como afirma Cardona (2002) es necesario que todo el mundo pueda ingresar en la sociedad de conocimiento, sobre todo las escuelas de países menos desarrollados, ya que en caso contrario se encontrarán excluidas del progreso social.

Por ello, la incorporación de las TIC en la sociedad en general, y en la Educación en particular, se encuentra ligada a políticas de igualdad, y debe ser cuidadosa y estratégicamente planificada. En definitiva, es fundamental el papel de un Estado que aspire a poner al alcance de todos los ciudadanos un uso productivo y crítico de estos nuevos productos culturales. Burbules Nicholas C. (2007)

Las TIC ayudan a preparar a los jóvenes para la sociedad del conocimiento. Las TIC en las escuelas ofrecen, a los jóvenes, herramientas para desarrollar habilidades para la vida en relación con el manejo de información y la comunicación con otras personas. Con las TIC, una escuela puede estar conectada al mundo, independientemente de su ubicación geográfica, y aprovechar los recursos educativos disponibles en Internet. Los jóvenes pueden participar de aquellas actividades que realizan los jóvenes en todo el mundo (música, juegos, espacios sociales, producción de contenidos, etcétera). Hepp Pedro (2007).

Mientras que el uso tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), se refiere el uso de las tecnologías para aprender (adquisición o reproducción), y esto hace que se efectúe, el uso de manera correcta, pertinente, eficaz y sobre todo beneficioso ante la sociedad contemporáneo. Para (LOZANO, 2011) "Las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia usos formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor" p.1. Es por ello la necesidad de la implementación en las escuelas para interferir ante el rezago o el nivel bajo de competencias tecnológicas. Así

algunas personas se quedan como usuarios e impide su desarrollo de su pensamiento, porque piensa que todo lo tiene solucionado en la vida, mas sin embargo es donde surge el TAC de usar la tecnología para aprender conocimientos no para dejar de ser pensadores o usar el cerebro.

Una buena implementación tecnológica en la educación significa aprendizaje alcanzado y potencialidad en mejora, debido a que se obtiene mayor competencia en las cualidades humanas en desarrollo experiencial. Las instituciones permiten la formación experiencial y de intervención directa con el trabajo de campo y el conocimiento científico, permitiendo utilizar los recursos tecnológicos necesarios para la demostración o comprobación de los conocimientos adquiridos para ofrecer información valiosa al medio escolar o social. Por eso es importante recalcar lo que Cobo (2009) expone sobre las sociedades del conocimiento enfocada a la educación y a otras organizaciones con fines formativos que impulsan el desarrollo tomando en cuenta las acciones innovadoras que permiten ampliar los conocimientos de forma eficiente para atender los desafíos y aprovechar las oportunidades que orienten el trayecto educativo.

Para una labor docente que trascienda en los estudiantes universitarios no solo se trata de ofrecer los medios necesario o las herramientas tecnológicas para aplicar su práctica formativa, si no les genera una significación de querer implementar nuevos métodos en su formación profesional y hacer uso de su habilidad y de la información de forma procesal. La realidad educativa en el nivel superior se ve frente a sujetos que saben utilizar las herramientas digitales y tecnológicas (internet, computadoras) para prepararse a nuevos retos después de su trayecto educativo, así que cada uno de ellos tiene la posibilidad de hacer uso eficiente de las tecnologías a su alcance, aprendido por si solos y proponiendo nuevas formas de experimentar sus habilidades que demuestren su potencial intelectual en crecimiento, indudablemente con la ayuda del docente y un plan curricular.

La juventud hoy en día se ha visto muy asociada con las tecnologías y los medios de información aunque la mayor parte de las veces acceden desde el espacio social que permanece fuera de las instituciones. Debido a las políticas educativas del estado se ha implementado en muchos centros escolares el uso de las tecnologías y han reconocido el trabajo académico con la ayuda de los medios de información que aporta ciertos beneficios en los estudiantes que emplean sus actividades desde estos recursos a su alcance. Resulta apto para las jóvenes estudiantes, sobre todo los que se encuentran en el nivel superior, acceder a las tecnologías y a los medios de información para dotarse de nuevas competencias futuras, aunque por el momento y su estancia universitaria es conveniente aplicarla de forma académica, por eso Millan en Torres (2006) dice que las tecnologías pueden ser un vehículo para la educación siempre y cuando se aplique de forma adecuada y no se le otro rumbo que pueda romper con las intenciones educacionales.

El buen uso de las tecnologías en las instituciones educativas permiten que las personas se desenvuelvan de acuerdo a los tiempos actuales, donde la enseñanza y el aprendizaje se practique de forma innovadora, así cada persona se va preparando para acceder a la sociedad cambiante. Hoy en días los estudiantes se encuentran al margen de las vivencias educativas ajustadas a los cambios e innovaciones en el tiempo, donde es posible acceder a las herramientas tecnológicas y medios de información que sirven para su práctica educativa y laboral, por eso es indispensable construir a partir de la formación académica una cultura que tome en cuenta las practicas innovadoras. Márquez (2012) analiza que los jóvenes aprenden demasiado y no solo dentro de las instituciones educativas, y eso se debe al alcance que tienen de las tecnológicos, lo importante en la educación seria integrar las aportaciones de los medios encontrados a su alrededor y desarrollar una mejor enseñanza y aprendizaje, abriendo espacio para que cada alumno acceda de forma institucional a los medios que pueden orientar su formación y a la vez estar contacto con la sociedad de la información.

Hoy en día en el entorno educativo donde aparece lo que es la Tecnología del Aprendizaje y del Conocimiento. Trata de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) según dice que hacia unos usos más formativos en tanto para los estudiantes como también para los profesores y el objetivo de estos es aprender y ser mejores en los usos de la tecnología y no solo en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Además trata de conocer y explorar los usos didácticos que las tecnologías de la información y comunicación tienen para el aprendizaje y en la docencia.

Como sabemos en estos momentos las TIC/TAC están creando debate en el ámbito educativo. Los detractores del término TIC dicen que no se ajusta a todos los usos que van más allá de la información y la comunicación, sobre todo en el mundo educativo. el modelo TIC es excesivamente informático, instrumentalista y poco motivador para aquello que los profesores y estudiantes (y me atrevo a extender a ciudadanos) actuales necesitan, y que pueden aprender a utilizar. Incluso vinculan el modelo TIC con la sociedad del siglo XX y el modelo TAC con la del siglo XXI. En algunas partes se empieza a hablar ya del área TIC/TAC para referirse a ambas funciones (informática + pedagogía) interrelacionadas.

El objetivo común es facilitar al ciudadano unas competencias básicas que le permitan ser autónomo informacionalmente: las bibliotecas públicas con planes de formación de usuarios, de alfabetización informacional y amplias ofertas de talleres formativos; las escolares vinculando mucho más la biblioteca a los procesos de docencia y aprendizaje, y las universitarias experimentando nuevos modelos de servicios integrales y transversales como son los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación.

A partir de los requerimientos de las políticas educativas surge lo que se denomina Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) que trata de:

... orientar hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Se objetivo es incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Se trata, en definitiva, de conocer y de explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia, es decir, las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y se apuesta por explotar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento. (Granados, López, Avello, Luna, Luna y Luna, 2014. p. 290). Con base a esto, las tecnologías ofrecen un nuevo modelo de trabajo, otra forma de informar a los alumnos, creando espacios de aprendizaje para que los estudiantes aprendan a través de los medios digitales. Esta otra alternativa de conocimiento permite que la enseñanza sea más dinámica y no tradicional. Ante esta situación como profesores necesitamos estar más preparados y mantenerse a la vanguardia del uso de las Tecnologías, tal como se señala en el siguiente apartado:

La demanda de dichos cambios está enfocada especialmente en los actores presentes en un escenario educativo (docentes y estudiantes) exigiendo de ellos la transformación de paradigmas en la concepción de enseñar y aprender y, así mismo, de competencias y habilidades relacionadas con la apropiación de las TIC en el rol y función que cumplen en un escenario educativo (Valencia M., T., Serna C. A., y otros, 2016. p.8).

Objetivo General: Analizar las intervenciones educativas de los Docentes a través de la implementación de Proyectos innovadores que promuevan el uso de las TAC en aula, con el fin de conocer sus certezas e insertidumbres al respecto.

Los Usuarios de la información generada son los propios docentes, autoridades académicas e interesados en tecnología educativa.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación mixta, con alumnos de la Maestría en Docencia, Sede San Cristóbal de las Casas, Chiapas, durante el periodo de Enero-Abril de 2019, a partir de las actividades proyectadas en la Unidad de Competencia Académica Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, correspondiente al segundo semestre. Participando 23 sujetos, de los cuales solo 1, es Asesor Técnico Pedagógico y el resto Profesores frente a grupo.

Por una parte, se consideraron para el análisis variables cuantitativas, entre ellos sexo, edad, años de servicio, etc. Y por la otra, se analizaron, los aspectos cualitativos, como son sus apreciaciones sobre el uso de las TIC en el aula, los entornos donde ellos laboran, entre otros, en este abordaje se consideran este último aspecto.

RESULTADOS

Durante la implementación de las propuestas de innovación, hay varias que tuvieron un éxito parcial inicial, debido a los escenarios adversos donde se establecieron los proyectos cuyas principales características son: Pobreza extrema, Cultura desfavorecedora de género y la pobre atención brindada a los grupos vulnerables, además de que los principales problemas a los que se enfrentan los docentes son: Lenguajes distintos profesor-alumno y las pésimas condiciones de infraestructura escolar. Sin embargo, es justo reconocer la gran disposición y compromiso de los docentes participantes para el desarrollo de las intervenciones educativas en condiciones de pobreza extrema. A continuación se hace un resumen de los proyectos realizados:

Localidad	Escuela/Nivel	Tema	Avances
<i>San Cristóbal de las Casas</i>	Universidad Intercultural de Chiapas, Lic. en Lengua y Cultura	Los Municipios Tzeltales y sus referentes culturales que los definen como pueblos originarios	implementación de acciones comunicativas y de difusión, fueron realizadas por medio de programas radiofónicos.
<i>Comunidad Choyho, Mpio. Santiago El Pinar</i>	Escuela Primaria Ignacio López Rayón, 4º Grado	Desarrollo de habilidades de Lectoescritura	Se ha logrado alfabetizar a 6 niños, mediante actividades de cuentos, películas y artes (música)
<i>Comunidad de Nachig, Zinacantan</i>	Escuela Secundaria Jaime Sabines Gutiérrez, 3er Grado	Importancia de los elementos químicos en el organismo y en el medio ambiente.	Se generó Compromiso de los estudiantes en favoreces actividades para el cuidado del medio ambiente.
<i>San Cristóbal de las Casas</i>	Centro De Desarrollo Infantil No. 2, (CENDI)	Propuesta de orientación educativa, dirigida a profesores de preescolar, para estimular el lenguaje oral mediante el cuento	La finalidad ser útil en cualquier preescolar, debido a que las actividades que se desarrollaran son accesibles para realizarlas, además los materiales que se emplean los tienen la mayoría de las escuelas y porque además su contenido será flexible para poder aplicarlo y retomararlo en su plan de trabajo.
<i>Mpio. de Oxchuc</i>	Esc. Valentín Gómez Farías, 3er Grado Primaria	Apoyo en el proceso Lecto-escritura	Utiliza al cuento como elemento principal, diapositivas electrónicas, con sílabas mezcladas entre la lengua español y tsotsil, audio, música, entre otros.
<i>San Juan Cancuc, Chiapas, comunidad de Chicjá</i>	Escuela Primaria Bilingüe "Juan Aldama"	Lectoescritura, actividades socioculturales y conocimiento y comprensión de conceptos	Se ha tenido éxito en las labores de gestión al involucrar a Padres de Familia y Autoridades. En el ámbito escolar, se contribuye al trabajo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
ACADEMIA DE LA RED INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO

Localidad	Escuela/Nivel	Tema	Avances
		que se dificultan la traducción a la lengua tseltal	colaborativo y socialización grupal.
<i>Ejido Nuevo Reforma del Mpio. de Benemérito de las Américas.</i>	Jardín de Niños Itzcoatl, 3er año.	Adquisición de habilidades básicas en español	Se realizaron actividades atractivas e interesantes para los niños, sin olvidar que sean formativas, pues se busca desarrollar sus habilidades en escritura, reconocimiento de letras y lectura de palabras cortas.
<i>Comunidad: Tzajalch'En</i> <i>Municipio de Chilón</i>	Jardín de Niños Amado Nervo, 3 niveles	Como aprendo con los demás	Se promovieron actividades diversas para lograr la integración grupal, a través del uso de videos, cuentos y canciones.
<i>Ejido Constitución, Municipio de Simojovel</i>	Escuela Primaria Bilingüe "Constitución"	Uso de TAC para desarrollar la creatividad e imaginación de los niños	Uso de juegos como papalote y rehilete para el desarrollo de habilidades en los niños
<i>Ejido Constitución, Municipio de Simojovel</i>	Escuela Primaria Bilingüe "Constitución", primer grado	Adquisición de la lecto-escritura en niños	Se hace uso de canciones y videos para el apoyo del trabajo en aula.
<i>Barrio de San Antonio, Mpio. de Chilón</i>	Jardín de niñas y niños "Pablo Sorozábal", Tercer Grado	Trabajo de concientización a Padres de Familia sobre equidad de género	Uso de videos, talleres de integración, entre otros.
<i>Comunidad de Guadalupe victoria, municipio de Pantelho</i> <i>Chilón</i>	Escuela preescolar "Cuauhtémoc"	El mundo Natural y el Reciclaje	Los alumnos fueron capaces de participar en acciones de cuidado de la naturaleza, valorándola y mostrando sensibilidad y comprensión sobre la necesidad de preservarla
<i>Ejido Constitución, Municipio de Simojovel</i>	Escuela: Alfonso Fabila, Cuarto grado educ. Primaria	La comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Los niños tuvieron su primer aproximación con las computadoras personales, mostrando un gran interés en aprender a utilizarlas.
<i>Maravilla Tenejapa</i>	Escuela Primaria Bilingüe "Constitución", primer grado	Desarrollo de motricidad y lectura	Se propovieron actividades con dibujos, juegos letras, figuras y videos, despertando la curiosidad de los menores.
<i>Barrio de San Sebastián, Mpio. de Las Margaritas</i>	Supervisión Escolar No. 506 Tenejapa	Taller sobre conceptos de TIC y TAC a profesores de educación básica	Se despertó el interés de los profesores participantes, a través del uso de videos y actividades lúdicas.
<i>Comunidad Ukuntik, San Juan Chamula</i>	Escuela Secundaria Técnica N° 29	Uso de CAD-CAM en el Taller de Diseño Industrial	Se desarrollan actividades para el diseño artesanal en dibujo técnico a través de la herramienta de diseño CAD-CAM
<i>Ejido Chiquinshulum, Mpio. de Chalchihuitán</i>	Escuela Primaria Ukuntik, 4° grado	Compresión lectora	Uso del cuento como herramienta de aprendizaje significativo, a través de videos, sonidos e imágenes.
<i>Comunidad las Ollas</i> <i>Municipio de Chamula</i>	Escuela primaria "Venustiano Carranza", 3er grado.	Actividades de Lecto-escritura	Se promovieron actividades de innovación a través del uso de videos en clase, así como el conocimiento de la operación básica de una computadora.
	Escuela Primaria Miguel Hidalgo y Costilla	Actividades de Lecto-escritura	Se despertó el interés de docentes y niños, mediante actividades promoviendo el uso de la TAC, con videos, imágenes y sonidos.

Algunas de las conclusiones a que llegan los docentes y que vale la pena destacar, son:

Docente 1.

“Mis funciones enfocadas a la educación han mantenido firme mi compromiso con los principales sujetos con quienes me veo rodeado, los alumnos son por mucho una razón para dar el mayor esfuerzo en cada acción que repercute en sus intereses escolares, considerando que estos aprendizajes significativos puedan servir para beneficio de su trayecto formativo. La activación constante en cada una de las funciones dentro del aula estimula el quehacer educativo, abriendo nuevas posibilidades de formación tanto para el docente y los alumnos, ya que se van aplicando procesos de renovación en las prácticas educacionales, formas de enseñar así como de aprender por medio de la innovación al campo de trabajo.

Las prácticas educativas en mi labor docente me permiten actuar desde un propósito formativo para los estudiantes, aunque muchas veces esas prácticas necesitan ser renovadas y amplias que permitan la integración de herramientas y recursos aplicables para desarrollar no solo conocimientos sino también habilidades. En las acciones aplicadas desde mi espacio experiencial pude darme cuenta sobre la importancia que es reconocer a las tecnologías que rodean mi campo de trabajo para contribuir en la formación universitaria, además de que hoy en día resulta indispensable la implementación y el acceso a lo innovador, de tal forma es un deber como docente tener presente este medio en las situaciones escolares, orientarlas pedagógicamente y reconocerlas constantemente y no solo en prácticas comunes y monótonas.

En cada una de las actividades (investigaciones, exposiciones, programas de radio) implementando tecnologías pude experimentar sensaciones prometedoras gracias a los alumnos y a su buen dominio hacia algunos medios tecnológicos y de información, además de sentirme motivado por tratar de ser un docente innovador que a la vez aprende, sobre todo en la actividad de la radio donde difundir conocimientos se extienden fuera del aula. Sin embargo me llena de emociones seguir implementando este tipo de acciones, pues me abren nuevos propósitos en mi labor para saber cómo actuar y que hacer, además de mantenerme preparado para romper con las limitaciones en los desempeños personales.”

Docente 2.

“... el estudio de esta UCA me deja buenos conocimientos ya que aprendí a manejar a profundidad power point, así mismo pude realizar un cuento con diferentes animaciones e hipervínculos, asimilé que para trabajar con las tecnologías no solo consiste en usar la computadora y el internet, sino también implementar actividades con la música. El hecho de estudiar esta UCA me ha servido para reflexionar en ser mejor todos los días tratar de innovar las clases y motivar a los alumnos para que asistan a la escuela.

Demostre interés por las TAC, porque desde la primaria tuve acercamiento con las TIC, y a partir de ahí mi formación se ha forjado en la búsqueda de información en internet, y hasta la fecha sigo navegando en la red, me llamó la atención ver que hay más formas y técnicas de manejar la computadora, así mismo la actitud del asesor nos motivaba para la realización de los trabajos. Mi experiencia con las TAC en mi labor docente fue muy agradable porque me atreví a diseñar e implementar nuevas actividades que para los alumnos es algo diferente a lo que hacen comúnmente en el aula.

En la actualidad, muchos maestros y maestras solicitan y quieren contar con recursos informáticos y con Internet para su docencia, dando respuesta a los retos que les plantean estos nuevos canales de información. Sin embargo, la incorporación de las TIC a la enseñanza no sólo supone la dotación de ordenadores e infraestructuras de acceso a Internet, sino que su objetivo fundamental es: integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la gestión de los centros y en las relaciones de participación de la comunidad educativa, para mejorar la calidad de la enseñanza.

Los profesores tienen la posibilidad de generar contenidos educativos en línea con los intereses o las particularidades de cada alumno, pudiendo adaptarse a grupos reducidos o incluso a un estudiante individual. Además, el docente ha de adquirir un nuevo rol y nuevos conocimientos, desde conocer adecuadamente la red y sus posibilidades hasta como utilizarla en el aula y enseñar a sus alumnos sus beneficios y desventajas.”

Docente 3.

“La tecnología es parte fundamental de nuestra vida cotidiana y formadora de nuestras vivencias al cubrir nuestras necesidades de comunicación y de aprendizaje.

Me llevo buenos aprendizajes y conocimientos que pretendo implementar en mi quehacer docente y que espero tenga repercusión en la vida y comprensión de mis estudiantes.

La enseñanza del uso de nuevas aplicaciones como por ejemplo la elaboración de dispositivas con animación y cuentos, audios y la creación de páginas web son un apoyo para hacer más interactiva la clase.

La docencia ha marcado una parte importante de mi vida, al haber laborado en algunas industrias alimenticias he tenido la oportunidad de ver otros campos de trabajo y me di cuenta que al trabajar con alumnos, otros docentes y padres de familia es una experiencia buena y que aporta mucha satisfacción laboral y emocional, ya que al ser seres comunicativos podemos entablar otro tipo de relaciones interpersonales, tener empatía y lograr cambios positivos en nuestro entorno social, en favor del medio ambiente y nuestro cuidado personal, una maestra como agente de cambio.”

Docente 4:

“En el término de formación de la sociedad, es donde me toca como promotor, guía, formador, de un grupo de personas que sean competentes ante esta vida contemporánea en evolución. Sin embargo, el obstáculo más común es la de no contar con la tecnología para que los alumnos se formen de manera práctica, dando lugar así la enseñanza de la tecnológica de manera teórico o superficial. También la de tener la tecnología no soluciona el problema, porque muchos tienen, pero no tienen la capacidad de usarlo, de ello germina los términos “tecnología con pedagogía tecnológica”.

Ante la panorámica de uso de la tecnología, surge otro obstáculo para su método de enseñanza de los maestros, porque los alumnos están inmersos en la tecnologías tales como un simple televisión y radio, y seguir con una enseñanza tradicional hace que el alumno le pierda interés, porque su vida está asociada a otras tecnologías existentes en su vida. Ahora usar dichas tecnologías, es innovación para el docente y para el alumno, no es fácil para el docente pero es apropiado para los alumnos, y con una sonrisa pedagógicamente y emocionalmente de satisfacción, premia el sacrificio del docente y hace que dicho esfuerzo tenga un costo invaluable y motiva para seguir innovando para seguir formando una sociedad tecnológica competente.”

Docente 5:

“Al inicio del seminario me encontraba con conocimientos básicos en relación al uso de las tics, pero desconocía totalmente las TAC. Este desarrollo en el campo de la educación me despertó mucho interés, es una nueva perspectiva al menos para mí y como tal considero que debo seguir investigando más sobre su uso y desarrollo dentro y fuera del aula.

Las actividades propuestas por el asesor fueron acordes a las necesidades y no fue necesario tratar de buscar apoyos externos para comprender las indicaciones. Me pareció muy innovador el uso de la plataforma Edmodo como medio para crear un ambiente colaborativo entre nosotros los alumnos que cursaban la UCA.

Tener presente que existe un recurso en línea deja las puertas abiertas a nuestra creatividad y nuestro propio interés, no había trabajado con esta estrategia y me resulta atractiva, comprendí operaciones básicas que puedo implementar en cierto momento de mi preparación o trabajo.

Las herramientas encontradas fueron diversas además considero que encontré una reflexión sobre lo que vengo haciendo con la tecnología, por momentos confundía lo que quería lograr y usaba estos recursos únicamente como complementos. Ahora distingo la importancia de conocer los fines por los cuales fueron creados los recursos y contemplo ese quehacer docente con nuevas intenciones y una actitud más propositiva.”

Docente 6

“...David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian, especialistas en psicología de la educación en la Universidad de Cornell, diseñaron la “teoría del aprendizaje significativo”, el primer modelo sistemático de aprendizaje cognitivo, según la cual para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno. Debe quedar claro desde este primer momento en nuestra explicación del aprendizaje significativo que el aprendizaje de nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe, o, dicho de otra forma, se comienza a construir el nuevo conocimiento a través de conceptos que ya se poseen. Aprendemos por la construcción de redes de conceptos, agregándoles nuevos conceptos (mapas de conceptos/mapas conceptuales). Un segundo aspecto, igualmente importante, lo enuncian Ausubel, Novak y Hanesian cuando afirman que “el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada”. En consecuencia, para aprender significativamente el nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura de conocimiento existente. En esta línea, Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiéndolo por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Lo crucial pues no es cómo se presenta la información, sino como la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente. Desde esta consideración, en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad.

En esta experiencia me siento muy seguro ya que nos permitió innovar, además de nos hizo pensar de cómo se puede llevar a cabo un proyecto, y del como un dibujo plasmado en el papel, para posteriormente a una computadora y finalmente volverlo realidad.

Me hace sentir feliz saber que los alumnos puedan hacer volar su imaginación sabiendo que pueden crear lo que ellos quieren a través de las herramientas que se les está enseñando y así mismo también seguir aprendiendo como maestro, ya que con esos resultados obtenidos se ha visto una gran mejora y se pretende seguir aprovechando los recursos que nos da la comunidad y así mismo los alumnos.”

CONCLUSIONES

Algunas de las metas más significativas logradas a través de la implementación de los proyectos de innovación educativa en contextos de pobreza, son:

1. Se obtuvieron 23 productos referentes a Proyectos de Innovación en el Aula, a través del manejo de las TAC en tareas educativas.
2. Se logró el aprendizaje significativo en los Maestros a través de tareas individuales y por equipo en favor de su alfabetización tecnológica.
3. Se promovió la reflexión sobre la importancia del uso de las TAC en la educación, motivando a los docentes sobre su uso como herramienta didáctica en el aula.
4. Se hizo ver la importancia de la GESTIÓN que como docentes debemos tener.

Finalmente, algunos de los puntos a destacar del trabajo generado son:

- A) Fortalezas encontradas:
- ✓ Docentes con mucho ánimo de innovar
 - ✓ Invierten en sus propias herramientas
 - ✓ Dan de sí a los grupos que atienden

- B) Debilidades:
- ✓ Pobre apoyo institucional
 - ✓ Comunidades carentes de todo
 - ✓ Poca idea de apoyo de Comités
- C) Existe un futuro incierto en la labor docente, debido a:
- ✓ Cadena de cambios
 - ✓ Desánimo en corto tiempo
 - ✓ Caer en el conformismo

Imagen 1. Niños elaborando documentos en la computadora



Imagen 2. Vista del Programa de radio realizado por los alumnos en RADIO 101.5 FM XERA RADIO UNO



Imagen 3. Alumnos preparando el Huerto Escolar



FUENTES DE INFORMACIÓN

- Area Moreira M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Revista Investigación en la escuela, n° 64. 5-18.
- Cobo J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. ISSN: 1137-1102. México.
- Granados Romero J., López Fernández, R., Avello Martínez, R., Luna Álvarez, D., Luna Álvarez, E., Luna Álvarez, W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XX. E-ISSN: 1727-897X. Cuba.
- Juan Carlos Tedesco, Nicholas C. Burbules, José Joaquín Brunner, Elena Martín, Pedro Hepp, Jerome Morrissey, Elena Duro, Cecilia Magadán, María Teresa Lugo, Valeria Kelly, Ines Aguerrondo. Las TIC: del aula a la agenda política. Argentina Primera edición Abril 2008
- López Noriega M. D., Lagunes Huerta C. A., Recio Urdaneta C. E. (2007). Políticas Publicas y Educación Superior en México.
- Lozano, r. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento.
- Marqués P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. Área de Innovación y Desarrollo, S.L. Barcelona.
- Secretaria de educación publica: Plan de estudios 2011.
- Trujillo Torres, J. M. (2006). Un nuevo currículum: tecnologías de la información en el aula. ISSN: 0123-1294. Colombia.
- Valencia M., T., Serna C. A., Ochoa A., S., Caicedo T., A. M., Montes G., J. A. y Chávez V., J. D. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, UNESCO.

PONENCIAS MESA TEMÁTICA:

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

CAPACIDAD Y RESPONSABILIDAD DEL MENOR EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO ESPAÑOL

Rubén González de Castro*, Rosa M^a de Castro Hernández** y Carmen Rosa Iglesias Martín*

*Facultad de Derecho, USAL, Salamanca (España)

**Facultad de Educación, UPSA, Salamanca, (España)

Resumen

Con el inevitable paso del tiempo y el cambio de mentalidad en la sociedad, la figura del menor ha ido poco a poco amparándose con el transcurso de los últimos siglos. A día de hoy, el legislador deja muy claro mediante diversas leyes específicas en relación al menor y junto varios artículos de la Constitución Española (CE), la necesidad de protección del menor con una correcta proyección hacia su futuro, en el ordenamiento jurídico español, en la que la educación y el Derecho Educativo tendrán un papel esencial en la formación de la capacidad y responsabilidad del menor.

Palabras clave

Menores, protección, educación, ordenamiento jurídico, Derecho Educativo

1. INTRODUCCIÓN

No siempre la figura del menor ha estado enteramente separada de las consideradas personas adultas. A lo largo de la historia el menor se ha equiparado a los considerados mayores de edad en el ámbito del trabajo, la educación sobre todo en ámbitos de las familias más humildes y en algunos casos incluso en su capacidad, a excepción sobre todo del mundo romano.

Poco a poco, con el paso del tiempo como con la mayoría de las evoluciones acontecidas durante toda la historia de la humanidad, fueron apareciendo diferentes personas que comenzaron a defender la figura del menor, sus diferencias con respecto a las demás personas y sobre todo los intereses de una persona cuyo intelecto, mente y físico esta aún por formarse.

Gracias a ello, el menor ha ido tomando diferencias en todos los ámbitos, pero sobre todo en el del Derecho, el cual nos compete. En las distintas ramas de este, se ha ido legislando paulatinamente. En un inicio con medidas que para aquel entonces era una total revolución, pero las cuales actualmente estarían obsoletas. Todo ello, fruto de la motorización normativa (evolución del ordenamiento jurídico de un territorio conforma a la sociedad cambiante y el paso del tiempo) conforme al tiempo y en gran medida a la sociedad cambiante.

De esta forma, hablaremos de cómo el ordenamiento jurídico español visibiliza la figura del menor en el ámbito civil; concretamente su capacidad de obrar patrimonial y personalmente, además de su relación con la Ley Orgánica de Protección de Datos (LOPD) y el Reglamento emitido por la Unión Europea (UE) y en torno al ámbito penal, en lo referente al intento de resocialización del menor y la búsqueda de su protección a la hora de la toma de decisiones.

Se trata en definitiva de acercarse a la figura del menor en el ámbito civil, en su capacidad para obrar en responsabilidad y con madurez, dentro del ordenamiento jurídico español, desde la visión del Derecho y con el apoyo formativo del Derecho Educativo.

2. Capacidad de obrar de los menores

Para entender la temática de la capacidad de obrar de los menores, antes es necesario que entendamos, el concepto de capacidad jurídica y capacidad de obrar de una persona, distinguiendo sus similitudes y diferencias.

Podríamos definir la *capacidad jurídica* como la aptitud que es reconocida a una persona, siendo esta idónea para ostentar y, por lo tanto, ser titular de ciertos derechos y obligaciones. Se adquiere a través del nacimiento y se pierde por la muerte.

Por otro lado, la *capacidad de obrar* es la idoneidad con la que cuenta una persona para el ejercicio, ya sea activo o pasivo, de los derechos y obligaciones que son reconocidos a través de esa capacidad jurídica, como también aseguran Díaz, & Pérez, (2007).

Contemplando ambas definiciones nos damos cuenta, que, en ambos casos se hace referencia tanto a derechos y obligaciones de las personas. Sin embargo, la capacidad jurídica hará referencia a la titularidad por parte de las personas de tales elementos. Esta será igual para todas las personas que hayan nacido, con independencia de edad o madurez y no podrá limitarse por ningún motivo o transferirse.

En contraposición la capacidad de obrar se basará en la posibilidad y cumplimiento de requisitos necesarios para que una persona pueda ejercitar tales derechos y obligaciones sobre los que es titular. En este caso, no será igual para todas las personas. Se verá condicionada por elementos como la edad y la madurez y se regirá de manera distinta entre gente con diferentes nacionalidades. Por lo tanto, todas las personas tendrán capacidad jurídica lo que les legitimará a ser titular de derechos y obligaciones, pero no todas ellas tendrán la posibilidad de ejercitar tales derechos y obligaciones para lo que será necesario ser su titular.

La capacidad de obrar plena se alcanza al cumplir la mayoría de edad con 18 años según lo que dicta tanto el art. 315 del Código Civil (CC), como el art.12 de la CE, a excepción de algunas situaciones como la adopción para la que se requiere una edad mínima de 26 años cumplidos. Ahora bien, el hecho de alcanzar la capacidad de obrar plena a los 18 años no implica que, con anterioridad, no sea posible el ejercicio de algunos derechos y obligaciones. Es aquí donde entramos en el tema que realmente nos aborda, que es la capacidad de obrar de los menores de edad.

Antes de nada, es necesario comprender que, la fijación de un límite de edad no es más que un elemento necesario a modo de límite, que pueda aportar certeza y seguridad jurídicas a nuestro ordenamiento jurídico. No es distinto un joven a los 17 años y 364 días que él mismo con 18 años recién cumplidos. Es por eso, que, aunque es necesario fijar una frontera de edad, los menores pueden ir ejercitando los derechos y obligaciones sobre los que son titulares, a medida que van avanzando en edad y en virtud de la madurez que van adquiriendo. De esta forma, podemos afirmar que la capacidad de obrar se va adquiriendo gradualmente hasta los 18 años cuando se obtiene la plena.

2.1. Capacidad en el ámbito personal

Como ya hemos hecho referencia anteriormente la capacidad de obrar plena se alcanza a la edad de 18 años, aunque los menores pueden llegar a poseer tal capacidad, eso sí de forma limitada. El hecho de permitir que los menores puedan ejercer algunos derechos es algo que debemos considerar muy complejo y delicado, sobre todo a la hora de fijar los criterios para ello. Debemos tener en cuenta ese objetivo prioritario de protección del menor como asegura en su libro Hernández (2007).

Desde la realización del Código Civil actual, el artículo sobre el que sin duda hemos tenido que poner la mira es el 162.1 del CC. Se debe tener en cuenta que con respecto a derechos de la personalidad debe primar la autonomía de la propia persona con las menores limitaciones posibles. Esto incluía el artículo referido en torno a los menores, que explicaba el hecho de que, si un menor de edad era maduro, podía dar sin ningún problema, el consentimiento para el ejercicio de sus derechos de personalidad, sin que pudiese existir de esta manera representación alguna por parte de los padres o tutores sobre quien descansase la patria potestad del menor.

Sin embargo, este artículo 162.1 del CC sufrió una reforma en 2015, afectando, además, a otros ámbitos como el Derecho Penal o incluso lo relativo a la autonomía del paciente. Con esta reforma se pretenderá mantener la autonomía del menor para que pueda ejercitar correctamente sus derechos de personalidad siempre y cuando se acredite una madurez suficiente, posibilitando de esta manera un mayor control parental y situando mayores edades a la hora de poder ejercitar tales derechos.

Abordar toda esta temática produce una inmensa dificultad. Todo ello, debido a la imposibilidad de fijar un procedimiento común para decidir si un menor es realmente maduro o no. En otros casos, además se producen conflictos entre las acciones llevadas a cabo para la protección del menor y algunos derechos fundamentales.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, el legislador ha tomado la decisión para la fijación de una edad y ponderación para la madurez de los menores. El primer límite de edad sobre el que tenemos que hacer referencia son los 12 años. A esta edad, los menores ya tienen derecho a ser oídos y escuchados según lo que recoge el art. 9 de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (LOPJM), para la toma de decisiones en las que se vean afectados y sobre las cuales deberán ser informados. Incluso se pueden dar casos en los que, aún teniendo una edad inferior a los 12 años, si el menor muestra un alto grado de madurez, deberá de la misma manera ser informado, aunque su opinión no vaya a ser determinante.

Al alcanzar los 14 años, la capacidad de obrar del menor aumenta con respecto a los 12 años. Podrá realizar testamento según el art. 663.1 del CC siempre y cuando este no sea de tipo vital para el cual es necesario la

mayoría de edad. Además, en el caso de que sus padres mantengan vecindades civiles diferentes, podrá elegir una de las vecindades de sus padres o la de su lugar de nacimiento durante el plazo de un año, pero eso sí asistido por un representante legal. Por último, tendrá la capacidad de consentir el tratamiento de sus datos personales ya sea de forma física o a través de la red, por ejemplo, en el uso de redes sociales. Más adelante desarrollaremos en mayor medida este punto.

La última frontera de edad sobre la que debemos hacer referencia es la de los 16 años. Una vez llegada a esta edad, el menor podrá dar consentimiento médico, según lo dictado por el art. 9 de la Ley Básica Reguladora de la Autonomía del Paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. (LBAP). Para ello, el menor mostrará su madurez, es decir, de ser apreciada una madurez insuficiente, el menor no podrá dar consentimiento médico. Además, en el caso de que, aun siendo maduro, el médico que esté atendiendo al menor, considera que la acción que se debe llevar a cabo a continuación es necesaria ya que corre un gran riesgo su salud, ni el menor ni sus padres en el caso de que este sea menor de 16 años, tendrán capacidad para impedir tal acción. Esta decisión se tomó a raíz de una situación que produjo la muerte de un joven testigo de Jehová de 15 años cuyos padres se negaron a consentir una transfusión de sangre prohibida por su religión cuando esta era absolutamente necesaria para la vida del adolescente como podemos ver en el análisis hecho por Martínez, (2009). . Por tanto, se considerará prioritario la vida y salud del menor por delante de cualquier otra creencia o pensamiento.

Existen diversas situaciones en las que es necesario, tanto el consentimiento de los titulares de la patria potestad, como la manifestación de la voluntad de los menores. Los ejemplos más significativos de esta doble participación son la interrupción voluntaria del embarazo de una menor de edad de entre 16 y 18 años, según el art. 9.5.2 de la LBAP; la investigación biomédica, según el art.4.2 de la ley 14/2007 y la realización de tatuajes o piercings, aunque en este caso dependería de la Comunidad Autónoma, ya que, en algunas, sería necesario tanto el consentimiento parental como el del menor interesado y en otras es válido solo el consentimiento del menor.

Finalmente, hablaremos de situaciones o actos que no podrán realizar menores de edad en ningún caso. El primero de ellos serán la utilización de técnicas de reproducción humana asistida (art. 9.5.1 de la LBAP). Es decir, los hombres no podrán donar sus gametos hasta alcanzar los 18 años, al igual que las mujeres no podrán someterse a ningún procedimiento de fertilidad. Tampoco podrán dar instrucciones previas (art. 11.1 de la LBAP) acerca del tratamiento a seguir ante una determinada enfermedad, o la realización del testamento vital a excepción de alguna Comunidad Autónoma como Navarra, pudiendo hacerse desde los 16 años. La última situación será una de las más controvertidas y polémicas de la actualidad como es el cambio de sexo en el Registro Civil (art.1 de la ley 3/2007) para el cual, hoy en día, es necesario tener un diagnóstico de disforia de género y haber estado sometido a tratamiento hormonal irreversible. Todas las disputas surgen por el simple hecho de que se da el caso, que mucho menores increíblemente maduros y con el inestimable apoyo de sus padres, tienen totalmente claro la voluntad para querer cambiar el sexo que realmente sienten. Todo esto, ha generado planteamientos para dudar sobre la constitucionalidad de la ley, que ha desembocado en diferentes proyectos de ley para adaptarla a la realidad actual.

2.2. Capacidad en el ámbito patrimonial

Al contrario de lo que popularmente puede creerse, los menores no emancipados, por norma general no pueden realizar contratos sin el consentimiento de sus padres. Sin embargo, en la práctica, esto no ha llegado a darse.

De ahí que se reformase el art. 1263.1 del CC para permitir a los menores contratar bienes y servicios de lo que comúnmente llamamos la vida corriente o cotidiana conforme a lo que dictan los usos sociales. En este caso, el contrato será considerado válido de pleno derecho.

Una de las dificultades que entraña la reforma de este artículo es la poca exactitud a la hora de lo que debemos considerar situaciones de la vida corriente según los usos sociales, debido a que, lo que para un menor puede resultar algo corriente como puede ser el ejemplo de comprar unas gafas de sol de marca de 100 euros, para otro menor, podría no ser así. Por lo tanto, tendremos que tener en cuenta la situación económica de cada menor que vendrá dada por la que posea su familia.

En el caso de que un menor de edad contrate un bien o servicio que no se encuentre entre los límites de actos propios de la vida corriente o usos sociales, el contrato se considerará anulable, por medio de una acción de anulabilidad propuesta normalmente por los titulares de la patria potestad del menor.

Debemos distinguir además situaciones o actos concretos dentro de la esfera patrimonial sobre los cuales el menor tiene capacidad para realizar como son el poder otorgar testamento desde los 14 años, algo que ya conocemos, o la posibilidad de acceder al mercado laboral a partir de los 16 años de edad.

2.3. Emancipación

La *emancipación* es una situación que no se da con demasiada frecuencia por lo que supone e implica. Consiste en equiparar en determinados aspectos a un menor de entre 16 y 18 años a un mayor de edad, dejando así de estar sometido a la patria potestad de sus progenitores o a la tutela de su tutor legal, al adquirir una posición muy cercana a la mayoría de edad. Esto supone pasar de una situación de tutela a otra muy diferente de curatela, la cual no posibilita al menor emancipado una capacidad completa de obrar, aunque sí amplía en gran medida su ámbito de actuación.

No cualquier menor de edad puede adquirir el título de emancipado. Para ello, es estrictamente necesario que el menor en cuestión haya ya cumplido 16 años, excluyendo, por lo tanto, a todos los con una edad menor a esa. Además, será obligatorio una de dos: que el menor consienta la emancipación propuesta por sus padres o que el la solicite.

Existen varios supuestos según los cuales puede originarse la posición de emancipado de un menor. La primera de ellas sería por concesión de los padres con el consentimiento expreso del menor interesado. La declaración de esta emancipación debe hacerse mediante escritura pública o por comparecencia por parte de los padres ante el Juez encargado del Registro Civil. Esto se recoge en el artículo 317 del CC.

El menor podrá obtener la posición de emancipado también a partir de una concesión judicial siempre y cuando se den unas circunstancias en el desarrollo del ejercicio de la patria potestad del menor que no sean beneficiosas para este (arts. 320 y 321 del CC). Tales circunstancias son la contracción de matrimonio o convivencia marital de aquella persona que ejerciese la patria potestad del menor con otra distinta al otro progenitor de este, que los

padres del menor vivieren separados, o cualquier otra razón que dificultase el correcto ejercicio de la patria potestad, siempre contemplado y aceptado por el juez.

El último supuesto de emancipación recibe el nombre de hecho o por vida independiente visto en el art. 319 del CC, según el cual un menor podrá alcanzar la situación de emancipado, en el momento que, con el consentimiento de los padres, viviera de forma independiente de ellos, sustentándose económicamente por sí mismo. En este caso, es absolutamente esencial el consentimiento de los padres que podrá ser revocado por estos.

Para finalizar este apartado, tenemos que hacer referencia al art. 323 del CC, que nos ayuda a entender la capacidad del emancipado en el ámbito personal y el patrimonial. En cuanto a su persona, debido al alto grado de madurez que se le presupone, se le considerará el beneficio de la mayoría de edad a todos los efectos, pudiendo incluso comparecer por sí solos en un juicio. En cuanto a su patrimonio, el artículo anteriormente nombrado nos hace referencia a las distintas situaciones que no podrá ejercer el menor emancipado. No tendrá capacidad para tomar dinero a préstamo, gravar o enajenar (vender) bienes inmuebles o de un valor extraordinario. Para la realización de negocios jurídicos que incluyan estas situaciones será necesario el asentimiento de los titulares de la patria potestad. En el caso de que se realicen sin este, podrá interponerse una acción de anulabilidad sobre el contrato realizado, tanto por parte de los padres como del propio emancipado al alcanzar los 18 años.

2.4. Especial mención a la protección de datos en torno a la figura del menor

Antes de comenzar con esta mención, es imprescindible que no confundamos la *protección de datos* de una persona protegidos en el art. 18 de la CE, con la protección de derechos similares como el del honor, la intimidad o imagen, contemplados en la LO 1/1982.

España puede presumir en prever cómo iba a desarrollarse el ámbito de Internet en este aspecto con la LOPD 15/1999 y su desarrollo en la Reglamento sobre la Ley Orgánica de Protección de Datos (RLOPD, 2007) para constituir en lo dictado por las directivas de la UE. Recientemente la UE dictó el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) aplicado directamente en España, debido a su forma de reglamento desde mayo del 2018.

Este último reglamento incluye medidas muy importantes en el desarrollo de la protección de datos de los menores y la edad necesaria para poder consentir tales datos. El reglamento emitido permite, entre otras cosas, la fijación por cada país formante de la UE de una edad mínima, para la cual poder dar consentimiento de sus datos, siendo esencial a la hora de abrirse por primera vez una cuenta en casi cualquier red social actual como puede ser Facebook. Eso sí, esa edad mínima debe situarse en el marco de edad de entre los 13 y 16 años que sitúa la UE a modo de guía para todas las naciones.

En el caso concreto de España, la imposición de este límite de edad generó una gran controversia en las Cortes Generales en 2018 por las discrepancias entre los diferentes partidos políticos, pero principalmente por la dificultad que entraña el choque de ciertos derechos fundamentales como pueden ser libertad e intimidad. Debido a que, como ya hemos hecho referencia en distintos puntos del artículo, es extremadamente difícil fijar una edad

en la que ya debemos considerar a todos los menores maduros, pero es utópico ir viendo cada caso concreto de cada adolescente, se terminó por llegar a la conclusión que la edad mínima debían ser los 14 años, al considerar que la mayoría de los jóvenes pueden llegar a entender las consecuencias de un mal uso, o simplemente de lo que pueden atraer hacia sí.

La pretensión que se intenta alcanzar con estas normativas es el derecho a la autodeterminación informativa, es decir el derecho a decidir sobre nuestros datos de carácter personal, incluyendo también a los menores. Unido a este derecho, nos encontramos con los llamados derechos Acceso, Rectificación, Cancelación y Oposición (ARCO), que reconocen la posibilidad de acceso a los datos personales, de rectificación de aquellos incorrectos o incompletos, de cancelación o supresión y de oposición a lo que puedan hacerse con ellos sin nuestro consentimiento. A estos se han unido el derecho a la portabilidad para recuperación de datos a otra plataforma y sobre todo el derecho al olvido.

El *derecho al olvido* es uno de los más prioritarios en torno a la figura del menor como asegura De Terwangne, (2012). Básicamente, consiste en una mezcla de los derechos de cancelación o supresión de datos y oposición al tratamiento de datos sin consentimiento. El derecho al olvido se lleva a cabo de manera diferente entre mayores y menores de edad. Para que se produzca en torno a datos pertenecientes a personas mayores de edad deben darse una serie de requisitos como que la información en ellos sea obsoleta, no tenga relevancia para el interés público. Sin embargo, aunque se considera maduros a los jóvenes que han colgado en Internet o redes sociales sus datos, al estar por encima del límite de edad, se les aporta el beneficio de creer que no eran así del todo y, basándose sobre todo en el fundamento esencial de protección y búsqueda del máximo interés hacia el menor, se obliga a borrar todos los datos subidos en los que él o ella era menor, siempre y cuando así lo quiera el interesado, pudiendo hacerlo además, siendo aún menor con 17 años por ejemplo, ante una circunstancia acaecida tres años atrás o siendo ya mayor de edad ante la misma circunstancia.

3. Responsabilidad penal de los menores

El anterior Código Penal al que se encuentra vigente en la actualidad, recogía la mayoría de edad de los jóvenes a los 16 años, provocando que, a partir de este temprano límite de edad, los adolescentes comenzasen a ser responsables criminalmente.

Con el Código Penal de 1995, la mayoría de edad se situó en los 18 años. Es decir, la responsabilidad penal se aumentó en 2 años respecto al código anterior. Sin embargo, debemos tener en cuenta qué sucede en el momento en que un menor de edad comete un delito. Con anterioridad al Código de 1995, los menores eran juzgados ante Tribunales Tutelares de menores, apartados en su totalidad de la jurisdicción ordinaria. Todo esto cambió con el código actual, a partir de la Ley 5/2000 del 12 de enero, conocida como ley de responsabilidad penal del menor, a través de la cual, los menores son juzgados por la jurisdicción ordinaria, pero en base a las especialidades establecidas en dicha ley.

3.1. Grupos de edad dentro de la legislación penal del menor

No se da en todos los casos el hecho de que, un supuesto delito cometido por un menor de edad provoque la entrada ante ese caso de la ley de responsabilidad penal del menor, pues esta solo se aplica a jóvenes entre los

14 y los 18 años. Aquellos menores que hayan podido realizar un delito y no alcancen la edad de 14 años no tendrán responsabilidad penal desde lo visto en la ley 5/2000 sino que su responsabilidad será solamente civil.

Ahora bien, entre los chicos y chicas de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años no existirá, digamos, una igualdad de condiciones. Se hará una subdivisión de dos grupos. Por un lado, tendremos a aquellos con 14 y 15 años y por otro, aquellos con 16 y 17. Este segundo grupo, contará con unas sanciones mayores ante los mismos hechos delictivos cometidos, de las personas del primer grupo al considerarse mucho más cercanos a la mayoría de edad, y, por lo tanto, suponerse una mayor madurez y consciencia por parte de estos ante sus propios actos. Un ejemplo claro sobre ello será, el hecho de que, aunque el régimen cerrado (equivalente a la pena de prisión) se dará en ambos grupos, en el caso del primer rango de edad, los jóvenes podrán ser reclusos de 1 hasta 5 años, mientras que, en el segundo rango, podrá darse hasta los 8 años. Además, en los delitos particularmente graves, el juez podrá decidir si enviar a los jóvenes en el momento de cumplir la mayoría de edad a un centro penitenciario.

3.2. Prevención especial positiva como objetivo prioritario y el Derecho Educativo

Como bien hemos repetido a lo largo de todo el artículo, lo indispensable en cualquier ley que pueda afectar a un menor, ya sea de forma más cercana o lejana, es la fundamentación en la protección de la figura del menor sobre cualquier otro elemento.

La prevención es un fin de la pena, a la que debemos considerar como la consecuencia jurídica del delito. El hecho de que la prevención sea especial tiene que ver con la voluntad de conocer la causa y el porqué, que han llevado a una persona a realizar un delito. De esta forma, se busca la raíz de todo para que no se vuelva a delinquir. Además, para que esta prevención especial sea positiva, será necesario que la meta sea resocializar al delincuente, de manera que pueda continuar su vida como cualquier otra persona. La forma de resocializar a quien debe cumplir una pena dependerá de si es motivable o no, es decir, si es menor de edad o incapacitado, la pena será muy diferente de si se trata sobre una persona mayor de edad y en plenitud de sus facultades mentales. También dependerá, sobre todo, de la gravedad del delito cometido.

Según lo dictado en el art. 25.2 de la CE, el fin de resocialización deberá estar presente en toda pena impuesta, y, más si cabe, en un menor de edad, ya que de tal resocialización dependerá la forma en la que pase a comportarse en un futuro. Es un objetivo claramente prioritario, debido a que, de no seguir tal prevención, el sujeto continuará a lo largo de toda su vida actuando de la misma manera, suponiendo así un gran peligro para la sociedad y un duro perjuicio para sí mismo, como también certifican Bravo, Sierra & Del Valle, (2009).

La *educación* en los menores es en definitiva algo esencial, y el hecho de conseguir que entiendan que, determinados actos que han realizado no deben volver a repetirlos. Gracias a enfocar en el origen de su realización tal prevención y educación, supondrá para la propia persona y para la sociedad, una mejora con respecto a lo que sucedería en el caso de que, en lugar de utilizar la prevención especial positiva, como fin de la pena, se usasen otros como la retribución (castigo por el mal cometido).

El *Derecho Educativo* ofrece al menor la posibilidad de recibir la formación necesaria, que le capacite para contar con los recursos necesarios para prevenir situaciones conflictivas preocupantes y comprender las consecuencias

de los actos delictivos en los que ha incurrido o pudiera incurrir, dotando a los menores de los valores necesarios y el conocimiento de los derechos y deberes que le dignifiquen. Y esto no sólo en los menores que lo requieran, sino en todos aquéllos que le rodean, con quienes ha de mejorar la interrelación y la convivencia.

3.3. Discrecionalidad del juez para la imposición de penas

Tenemos que saber que el juez es la única figura junto con los magistrados en Tribunales mayores, que tienen potestad jurisdiccional. Son estos los únicos que permiten juzgar tanto a una persona física como jurídica, y por lo tanto, dictar una sentencia, ya sea condenatoria o no.

Ahora bien, esta jurisdicción no puede basarse en juicios de valor del propio juez. Deberá regirse en todo momento en la ley, fuente del derecho prioritario dentro de nuestro ordenamiento. Sin embargo, a la hora de tratar casos con menores, la discrecionalidad del juez entrará a la hora de imposición de la pena, es decir, el juez seguirá como haría con cualquier otro caso, lo visto en el Código Penal (CP) como delito cometido, pero en el momento de fijar la pena, esta podrá variar en el supuesto de que el menor se vea mayormente protegido y beneficiado para una correcta resocialización fuera de cualquier situación delictual.

Esta discrecionalidad, puede mostrarse en ejemplos con jóvenes que por lo cometido, podría entrar perfectamente en régimen abierto en un centro, o incluso semicerrado, y en protección del menor, el juez decide que no entre en tal centro, y que por el contrario, deba hacer trabajos en beneficio de la comunidad, o solo imponga una multa.

4. Conclusiones

Acercarse a la figura de los menores en el ámbito civil, para revisar la capacidad que tienen para obrar, desde su madurez, con la responsabilidad dentro del ordenamiento jurídico español, desde la perspectiva del Derecho y con el apoyo del Derecho Educativo, en el marco de la educación, ha sido para nosotros una ocasión grata y satisfactoria para reflexionar y dar a entender y conocer todo el entorno legal que les envuelve.

Debemos darnos cuenta, tras lo dicho, cuál es la base sobre la que nos movemos tanto en el ámbito civil como en el penal en todo lo relacionado con el tema del menor. Sin duda esa base es la de la constante búsqueda de protección del menor, para que sobre este no pesen, por ejemplo, intentos de estafa por parte de mayores de edad o para que el propio menor, no acabe dilapidando un patrimonio, como ya hicimos referencia cuando hablamos de su capacidad en el ámbito patrimonial.

El hecho de diferencia a una persona menor de edad de una mayor de edad, no se debe a ningún proceso azaroso o por la voluntad de un legislador en concreto. Con el paso del tiempo y la *motorización* normativa que ello conlleva, se vio necesario llevar a cabo esa separación, al entender que ambos grupos no pueden estar expuestos a las mismas consecuencias penales, y no pueden tener una capacidad de obrar igual, debido a la distinta madurez que representan. Es por la falta de esta, por lo que nos situamos en esa consecuencia de la protección del menor.

Ahora bien, un menor no puede escudarse en su inmadurez para realizar los actos que le vengan en gana, porque, aunque sea verdad que su experiencia y madurez suelen ser menor que un mayor de edad, no quita que no se sea consciente de los actos que se realizan. Es por eso, que la protección al menor no es simplemente un trato más amable para ellos sino un proceso educativo que implica un aprendizaje y una visibilización clara de la responsabilidad en lo relativo en ser consecuente con sus actos. Es esencial como ya dijimos, la prevención especial positiva en la que se intente resocializar un menor tras haber cometido, por ejemplo, un delito, para que la continuidad de su vida, no se vea salpicada por una mala acción a corta de edad, y evitar también, en cierta medida la criminalización adulta, cortando de raíz desde estas edades.

Después del tiempo dedicado a la realización de este texto, tanto nosotros, como los lectores, no me cabe la menor duda de que hemos podido ver que a día de hoy, gracias a la evolución de la sociedad, el menor se ve amparado y protegido en tantos y tantos aspectos a los que anteriormente se les había dado una importancia nula y, que sin embargo, han de tenerse en cuenta al ser situaciones por las que cualquier menor puede verse envuelto en su vida cotidiana.

De la misma manera no debemos conformarnos, y sobre todo no debemos estancarnos, en una misma legislación por años. Debemos continuar avanzando e investigando en esa búsqueda de protección del menor, sin olvidarnos en ningún momento que vivimos en un mundo cambiante y que la legislación vigente puede que el día de mañana no se corresponde a los sucesos de tal momento.

El *Derecho Educativo* ofrece al menor la posibilidad de recibir la formación necesaria, que le capacite para contar con los recursos necesarios para prevenir situaciones conflictivas preocupantes y comprender las consecuencias de los actos delictivos en los que ha incurrido o pudiera incurrir, dotando a los menores de los valores necesarios y el conocimiento de los derechos y deberes que le dignifiquen. Y esto no sólo en los menores que lo requieran, sino en todos aquéllos que le rodean, con quienes ha de mejorar la interrelación y la convivencia.

Finalmente, para nosotros ha sido un trabajo muy fructífero, ya que nos ha servido para darle un valor mayor aún si cabe, a muchas de las cosas vistas en los inicios de la carrera de Derecho, además de valorar y entender en gran medida nuestra etapa de menores. Una educación y protección correcta desde una edad temprana posibilitan sin ninguna duda, a una evolución intelectual y madura que gracias a Dios tenemos la suerte de vivir.

5. Referencias

Bravo, A., Sierra, M. J., & Del Valle, J. F. (2009). Evaluación de resultados de la ley de responsabilidad penal de menores. Reincidencia y factores asociados. *Psicothema*, 21(4), 615-621.

Constitución Española de 29 de diciembre de 1978

De Terwangne, C. (2012). Privacidad en Internet y el derecho a ser olvidado/derecho al olvido. *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, (13), 53-66.

Díaz, B. O., & Pérez, C. G. (2007). Consentimiento informado y capacidad para decidir del menor maduro. *Pediatría integral*, 10, 877-883.

Hernández, F. R. (2007). *El interés del menor*. Librería-Editorial Dykinson.

Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.
Martínez, J. C. (2009). El consentimiento informado del paciente menor de edad: problemas derivados de un reconocimiento de su capacidad de obrar con distintas intensidades. *DS: Derecho y salud*, 18(2), 1-19.
Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil.

REGLAMENTO (UE) 2016/679 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos)

Listado de abreviaturas

ARCO: Acceso, Rectificación, Cancelación y Oposición

CC: Código Civil

CE: Constitución Española

CP: Código Penal

LBAP: Ley Básica Reguladora de la Autonomía del Paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica.

LOPD: Ley Orgánica de Protección de Datos

LOPJM: Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor

RGPD: Reglamento General de Protección de Datos

RLOPD: Reglamento sobre la Ley Orgánica de Protección de Datos

UE: Unión Europea

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN HABLANTES DE UNA LENGUA INDÍGENA.

Isabel Del Ángel Canela y Erasmo Rodríguez López

Alumnos de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, Orientación Derechos
Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Las Selvas, comunidad Huazuntlán, Veracruz

Resumen

En el presente documento se sistematizan experiencias que se han visualizados en algunas comunidades, entre ella la comunidad “El Aguacate” que a pesar de ser una comunidad hablante de la lengua popoluca, en las escuelas no se imparte las clases en la lengua porque solo hay hablantes monolingües; es la facultad que tiene una persona de escribir, hablar y entender solamente una lengua. (González Romero; 2015).

En el caso de Amamaloya⁴⁴ las escuelas como el preescolar, primaria y telesecundaria tiene docentes hablantes de la lengua náhuatl del norte, en la primaria el náhuatl de la región sur y la telesecundaria Fernando Montes de Oca docentes monolingües que a pesar de querer preservar la lengua en lectura y escritura no tiene los recursos suficientes para hacerlo ya que los docentes son monolingües y desconocen la gramática.

Finalmente se integra el caso de la comunidad de Antonio Rodríguez Martín, que es una comunidad indígena perteneciente a una zona chinanteca, donde el docente que labora en la escuela primaria bilingüe es hablante de la lengua Náhuatl del norte.

Aunado a las situaciones descritas se presentan los resultados obtenidos derivados de la investigación y posteriormente la conclusión del análisis de resultados obtenidos así como las fuentes de información.

Palabras claves: Hablante Monolingües, Comunidad, Lengua, Docentes

Introducción

Nuestro país México es reconocido por poseer el mayor número de diversidad lingüística como un patrimonio cultural intangible en el que todos debemos de colaborar para cuidarla y fomentarla en las comunidades indígenas de la vida cotidiana. Para ello en México se hablan 364 variantes, en 68 agrupaciones y 11 familias lingüísticas de acuerdo al Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales

(Embriz, Zamora; 2002, p.9). . Algunas de estas lenguas se encuentran en peligro de extinción o se ven afectados por el desplazamiento lingüístico⁴⁵

⁴⁴ Amamaloya es una comunidad indígena perteneciente al Mpio. de San Pedro Soteapan, hablante de la lengua zoquepopoluca. Ubicada en las faldas de la Sierra de Santa Martha, donde recientemente se realizó un Informe Exploratorio y un Diagnóstico Organizacional.

⁴⁵Es cuando la mayoría de las personas hablantes de una lengua A lo reemplazan por una lengua B, por lo que la comunicación oral de los hablantes deja de expresarse en la lengua A por la lengua B. Por ejemplo: Emmanuel es un

Ante situaciones como lo antes mencionado hay políticas públicas que tratan de darle solución con propuestas estratégicas para un mejor desarrollo; entre ellos está la estrategia de contribuir en el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe e intercultural a través de su línea de acción, que es el establecimiento de un esquema de orientación lingüístico-pedagógico para la formación, con enfoque de multilingüismo y la interculturalidad en Lenguas Indígenas Nacionales.

Para ello en este documento se presenta experiencias de las instituciones educativas de tres comunidades indígenas del estado de Veracruz de los municipios de Hueyapan de Ocampo, Soteapan y Uxpanapa, que es una investigación respaldada por la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Regional Las Selvas.

En dicho documento se presenta la parte del proceso realizado de la investigación como la recolección de datos importantes, así como el contenido de la investigación de las tres experiencias sobre docentes y escuelas, de las comunidades; con el objetivo de identificar una problemática central sobre los aspectos lingüísticos con el propósito de integrar estrategias viables y la vinculación de verdaderos socios activos del desarrollo.

En una pequeña conclusión se integra la situación actual de las escuelas indígenas y la enseñanza de las mismas en materia de lengua indígenas, de esta manera integramos alternativas de solución viables sobre las problemáticas encontradas en las comunidades.

Metodología

La metodología que en el presente documento se utiliza se basa desde la investigación de enfoque de corte cualitativo, que es donde se estudia las realidades de la sociedad que enfrentan diariamente, así como la voz de los actores sociales que son fundamentales en la investigación. Para ello de acuerdo a lo propuesto por Sampieri define a la investigación como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández, Fernández, Baptista; 2010, p. 4)

Para ello a través de la técnica de observación y entrevista en diferentes comunidades se da cuenta sobre las situaciones que se presenta en las escuelas de nivel básico como preescolar, primaria y telesecundaria en la forma de enseñanza. Entre ellas se aplicó una guía de observación participante en la comunidad de El Aguacate para un informe exploratorio y una guía de entrevista en Amamaloya para un diagnóstico organizacional; esto sirvió para identificar las instituciones educativas y la situación existente en las mismas, fueron dos instrumentos esenciales que se utilizó para la obtención de los datos que en el presente documento muestra.

Con este enfoque se descubre que en algunas instituciones de las comunidades indígenas antes mencionadas existen instituciones del sistema federal y bilingüe. Pero se puede analizar que en las escuelas ha optado por enseñar una lengua extranjera, dejando a un lado la lengua originaria. Por este motivo las lenguas indígenas de México están perdiendo valor en el Estado mexicano, en los niveles educativos.

En este sentido los siguientes párrafos se centran en describir las situaciones que han tenido que enfrentar las tres comunidades indígenas de los tres municipios ya antes mencionados, que es principalmente sobre la educación que se brinda y la situación del docente bilingüe así como su desempeño dentro de este mismo contexto.

adolescente hablante de la lengua náhuatl del norte pero al ingresar a la escuela comienza a comunicarse desde el español de manera constante y deja de hablar la lengua náhuatl.

Resultados

La forma de enseñanza en la comunidad de El Aguacate

El Aguacate es una comunidad indígena donde se habla la lengua popoluca de la sierra de Santa Marta, desde la variante zoque popoluca, en la fundación de las escuelas nunca se tomó en cuenta que en la comunidad se habla una lengua indígena por lo que se implementó la escuela federal para la educación de los niños; asimismo la integración de profesores que impusieron el español como la única lengua que se debe de hablar para aprender mejor, dejando a un lado la lengua popoluca.

Aunado a esto hecho fue debido a la planta docente y directivo quienes vinieron de la ciudad e incluso de otros estados por el simple hecho de atender a la demanda educativa en esta comunidad y en otras comunidades vecinas.

Actualmente todas las escuelas de nivel básico de la comunidad son federales donde no se enseña la lengua popoluca y todos los docentes son de otros lugares de la misma región de Veracruz e incluso hay docentes que son del estado de Campeche. Tal es el caso de las siguientes instituciones educativas: Los preescolares Josefa Ortiz de Domínguez y Niños Héroes, las primarias Gustavo Díaz Ordaz y Emiliano Zapata, la telesecundaria Benito Juárez García y Telebachillerato El Aguacate. En estas instituciones las estrategias de trabajo por parte de los docentes no han sido factibles, quizás debido a la falta de difusión de las políticas que se diseñan en base al Plan Nacional de Desarrollo⁴⁶.

A pesar de que los docentes no conocen muy bien la lengua, implementan actividades básicas en los niños para el uso de esta a través de la expresión oral y escrita en los diferentes espacios de las instituciones, e incluso los niños se motivaban a cantar el himno nacional en la propia lengua de esta manera los profesores van aprendiendo. Pero en los últimos años no se ve el mismo interés por parte de los profesores en impulsar la lengua popoluca, por otro lado los niños ya no hablan la lengua popoluca en la escuela y se dejó de cantar el himno nacional mexicano en la propia lengua.

La dos primarias de la comunidad del Aguacate tiene maestros de otros lugares, solo uno de ellos es originario de ahí pero no implementa el uso de la lengua popoluca dentro de la institución, de hecho los mismo profesores que laboran en la escuela Gustavo Díaz Ordaz son los que atiende la escuela Emiliano Zapata y no se da lugar a la enseñanza de la lengua popoluca; uno por el origen de los docentes y otro por el poco interés de implementar la lengua. Incluso en las boletas de calificaciones de los últimos dos años se anexó la materia de lengua extranjera es decir el inglés, lo que ha sucedido es que en la calificación de esta materia en las boletas tienen cero, es decir, no calificado, cuando bien se podría integrar la lengua que se habla en la comunidad como una nueva forma de recuperar e implementar la lengua popoluca.

⁴⁶ El Plan Nacional de Desarrollo (PND) proponen una nueva política de desarrollo, una nueva etapa que estará regida por 12 principios entre ellos: Honradez y honestidad, No al gobierno rico con pueblo pobre, Nada al margen de la ley; por encima de la ley, nadie. Economía para el bienestar, El mercado no sustituye al estado, Por el bien de todos primero los pobres, No dejar a nadie a otras, no dejar a nadie fuera, No paz sin Justicia, El respeto al derecho ajeno es la paz, No más migración por hambre y violencia, Democracia significa el poder del pueblo y Ética Libertad y Confianza.

De la misma manera sucede con la planta docente de las escuelas telesecundaria y el Telebachillerato de la misma comunidad en comento, siguen siendo profesores que vienen de diferentes lugares y su forma de enseñar se basa en el modelo propuesto por la dirección de la institución. De hecho la telesecundaria en ningún momento ha realizado actividades que promueva la práctica de la expresión oral ni escrita, así como también que promueva la parte cultural de la comunidad. El Telebachillerato en cambio, en los últimos años se ha preocupado por rescatar la mayor parte de la expresión cultural de la comunidad, pero desconoce las estrategias de políticas públicas para poder realizar proyectos enfocados a la promoción y difusión de los derechos lingüísticos, así como también el de generar proyectos productivos para el bien la comunidad.

Docentes de la comunidad de Amamaloya Mpio. De Sotepan Ver

En Amamaloya hay tres niveles de educación básicos: Preescolar, Primaria y Telesecundaria. En el preescolar Josefa Ortiz de Domínguez es una escuela federal ubicada en una comunidad popoluca que cuenta con niños hablantes de la lengua zoque popoluca que es la lengua materna⁴⁷ que se habla en la comunidad, en dicha institución hay un docente multigrado originaria de la comunidad de Ocozotepec donde también se habla la lengua popoluca, pero la docente comenta que ella domina más la lengua Náhuatl del Norte. Por lo que enseña muy poco el popoluca ya que solo se sabe lo básico de la lengua.

El docente de esta escuela comenta que muy poco se ha implementado el uso de la lengua popoluca porque el modelo educativo que maneja es desde el español. Pero a pesar de eso ella ha tratado de enseñar a los niños sobre la lengua popoluca de lo poco que sabe ya que ella domina el náhuatl del norte como lo he mencionado anteriormente, por lo que ha implementado en su forma de enseñar desde la lengua las 5 vocales y algunos nombres de animales con dibujo.

Una situación similar sucede en la escuela primaria Movimiento Campesino de la misma comunidad, donde la escuela era indígena pero con el paso del tiempo se fue transformando a ser una escuela federal, hasta hoy en día en la escuela muy poco se conoce como escuela indígena o bilingüe. Los docentes que laboran en la institución son hablantes de la lengua náhuatl para ello incurrir en el error de enseñar la lengua náhuatl, cuando la lengua que se debe impulsar es el que predomina en la comunidad que es el popoluca, ya que hace falta el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, leer, escuchar y escribir que es fundamental en el papel de los docentes para que conozcan y dominen las múltiples prácticas asociadas al lenguaje oral y escrita desde la lengua indígena (SEP; 2019,p.15) .

En la escuela Telesecundaria Fernando Montes de Oca algunos alumnos hablan la lengua popoluca y otros solo la entienden debido a múltiples factores, entre ellas por la ideología de algunos docentes que mencionan que por hablar alguna lengua los alumnos tardan en aprender, por eso los jóvenes optan por hablar solo el castellano. En algunos casos los alumnos y docentes de esta escuela le han tomado interés de practicar y preservar la lengua pero no se han traducido cambios significativos debido a que los docentes son monolingües que solo dominan el español y les es complicado manejar las habilidades lingüísticas de la lengua Popoluca. Otra razón es por la falta de materiales didácticos y el diseño de un modelo de actividades para la enseñanza de la lengua Popoluca.

Docente que labora en la comunidad de Antonio Rodríguez Martín

⁴⁷ Es la primera lengua o idioma que una persona aprende. También se trata de aquella lengua que se adquiere de manera natural por medio de la interacción con el entorno inmediato (Seno Familiar), sin intervenciones pedagógicas y sin una reflexión lingüística desarrollada de manera consiente.

La comunidad de Antonio Rodríguez Martín es perteneciente al municipio de Uxpanapa, en este municipio la mayoría de las comunidades son chinantecas. Para contextualizar un poco, la comunidad de Antonio Rodríguez fue fundada aproximadamente en 1990, por personas procedentes de “La Laguna del Majahual” comunidad que pertenece a Lerdo de Tejada, las personas que se asentaron en esta comunidad ya no hablaban ninguna lengua indígena porque ya son mestizas.

En esta comunidad hay dos niveles de educación: El Preescolar “El Saltito” que pertenece al sistema de CONAFE y la escuela bilingüe “Vicente Guerrero”. En la primaria se encuentra laborando un docente hablante de la lengua Náhuatl del norte, el enseña a los alumnos lo básico, porque dentro de la institución no se cuenta con material didáctico para trabajar, en este caso el prepara sus clases y sus propios materiales para poder impartir las clases. Por ello ha sido un poco difícil lograr en desarrollo en cuanto a la lengua.

La población indígena ha tenido que enfrentar una situación vulnerable en cuanto a su la educación indígena del nivel básico:

En términos generales, la población indígena muestra un enorme rezago educativo, con altas tasas de analfabetismo y bajos niveles de logro académico. Dicha situación se explica tanto por las malas condiciones en las cuales los indígenas reciben educación como por la poca pertinencia cultural y lingüística de la enseñanza que les es impartida (INEE; 2017, p. 1)

Como se puede analizar en el libro de INEE, no solo esta escuela bilingüe se encuentra con un rezago educativo, varias las escuelas no cuentan con el apoyo o el material didáctico para poder impartir las clases como deberían. Esto acompañado que el docente que se encuentra laborando en la comunidad es de otra región e imparte las clases en su lengua, por lo que no ha sido favorable el resultado en cuando a la lengua de esta comunidad.

Conclusiones

Por lo que entonces podemos concluir que se identifica problemáticas que son principalmente sobre las cuestiones educativas de las tres comunidades, que tiene que ver por un lado de que los docentes de los niveles básicos hablan otra lengua indígena o simplemente hablan el español y por otro como el caso de Amamaloya los docentes no están ubicados en su propia región donde se hable la misma lengua, la forma de enseñar está más arraigado al convencionalismo, el desinterés de implementar la lengua en las escuelas, así como la existencia de escuelas federales y no las escuelas indígenas o bilingües en las comunidades. También otra situación de no menor importancia es el existe poco material didáctico existente en las escuelas bilingües para poder impartir las clases como realmente debe ser.

Como podemos percatarnos en esta investigación, muchas de las políticas públicas en materia de educación que se han creado no se han implementado en las comunidades antes descritos, uno de ellos son aquellas estrategias que propone el INALI: institución que trabaja en favor de la revitalización de las lenguas que contribuyen en el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe e intercultural (PROINALI; 2018, p. 55)

Para ello realizando un pequeño análisis tenemos propuestas de política pública retomados del INALI que pueden servir para dar inicio a la difusión de las estrategias viables para el desarrollo de las comunidades en materia de lenguas indígenas, la primera “establecer un esquema de orientación lingüístico-pedagógico para la formación en lenguas indígenas nacionales (PROINALI; 2018, p. 56).

Que se aplique la elaboración de acuerdos con las instituciones educativas y pueblos indígenas para formar, elaborar contenidos, planes y programas de estudios sobre lenguas indígenas de las comunidades que anteriormente se describieron.

Adicional a las estrategias anteriores de manera propositiva es considerable que en todas las comunidades indígenas que cuentan con escuelas generales y federales se apoye a los procesos de ampliación de la oferta educativa en lenguas indígenas en los niveles básicos y medio superior así como docentes hablantes de lengua indígena de la región para brindar clases de la lengua y fortalecerla lo que va a ayudar a incrementar el número de hablantes de forma paulatina, evitando así el desplazamiento lingüístico y por ende la extinción lingüística.

Reubicar a los docentes bilingües indígenas a laborar en sus propias regiones donde se hable la lengua”, para que así se fortalezca la lengua materna sin dejar de utilizar la lengua española, lo que va a permitir esta forma de trabajar la transformación paulatina de todas las lenguas originarias.

Fuentes de la información

Embriz, A. y Zamora, O. (2002). México Lengua Indígenas Nacionales en Riesgo de Desaparición: Delegación Álvaro Obregón. DF.

González, R. (2015). Funcionamiento Lingüístico. <http://psicosociolingüística.blogspot.com/2015/04/pontificia-universidad-javeriana.html> (Consulta 26 de septiembre de 2019).

INEE. (2017). Documentos Ejecutivos de Política Educativa: Retos de la Educación Indígena en México. (p. 1). México.

PROINALI. (2014-2018). Programa Institucional: Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas. (p. 55). México. DF.

PROINALI. (2018). Programa Institucional: Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas. (p. 56). México. DF.

Hernández, Fernández y Baptista. (2010). Metodología de la Investigación Quinta Edición: Los Enfoques Cuantitativos y Cualitativos de la Investigación Científica. (p. 4). Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. México. DF.

SEP. (2019). Lengua Indígena: Parámetros Curriculares de la Asignatura de la Lengua Indígena.

**LA ENSEÑANZA ESCOLAR DESDE UNA LENGUA MATERNA.
VIOLACIÓN DE LA POLITICA PÚBLICA**

**Fabiola del Carmen Lara Márquez, Selene del Carmen Alor Santos y
Graciela Moreno Pastor**

Estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo,
Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Las Selvas, Huazuntlán, Veracruz

RESUMEN

El presente escrito deriva de un trabajo realizado en semanas de campo que como universitarios realizamos desde los primeros semestres de nuestra licenciatura en este caso de LGID⁴⁸ en el tercer semestre se realizó un diagnóstico comunitario, para ello designado la comunidad de San Juan Volador, Municipio de Pajapan, comunidad de origen Náhuatl, con la metodología de corte participativo se logró identificar que existe una escuela Bilingüe, pero en ella no se imparte la enseñanza en lengua, en primera porque se cuenta con profesores que hablan la lengua pero no el nahua de la región, se tiene un maestro que no es hablante de alguna lengua originaria.

Por lo que el objetivo del trabajo es dar a conocer de las violaciones de los derechos educativo del que se tienen como indígenas del que son, donde las políticas educativas no están cumpliendo su finalidad y con ellos violentando lo que la UNESCO establece en su artículo 14 que dice; *los pueblos indígenas tiene derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartirán educación en sus propios idiomas , en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje [...]*. Con ello entonces no se da cabal cumplimiento a dicho precepto.

Palabras clave: Derecho, lengua, respeto, educación

INTRODUCCIÓN:

⁴⁸ Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo

En el presente escrito se presenta parte del resultado de un diagnóstico participativo realizado en la comunidad de San Juan Volador, perteneciente al municipio de Pajapan, ubicado en la parte sur de Veracruz en las faldas del Cerro San Martín, ubicada entre las comunidades de Batajapan y Playa Linda, al igual que Jicacal, con aproximadamente 13 km de distancia partiendo desde la cabecera municipal hasta llegar a ella, la cual en vehículo se hace como máximo 10 minutos de recorrido, actualmente esta comunidad cuenta con una carretera cubierta de asfalto que atraviesa todo el centro⁴⁹.

En dicho Diagnóstico participativo se lograron identificar algunos factores del porque se ha dejado de practicar la lengua Náhuatl, dentro de ello se destacan; por pena a ser burlados por la sociedad, para no ser discriminados; por situaciones laborales; pérdida de la lengua náhuatl oral y escrita; poca importancia de la lengua de los padres hacia los hijos; las generaciones más jóvenes ya no conocen cuál es su lengua indígena; poca difusión de la lengua indígena; esto ya no se diga en la escuela Bilingüe que sólo una maestra habla la lengua Náhuatl pero no le enseña a los niños, existen profesor que habla la lengua Nahua que es una variante del norte, un maestro que no habla alguna lengua indígena.

Por lo que con el escrito se pretende dar a conocer de las violaciones de los derechos educativo del que se tienen como indígenas del que son, que las políticas públicas e institucionales no lo aplican como debe de ser o en su caso no les importa mandar maestros de la misma lengua del que se habla en la comunidad del que son asignados.

METODOLOGÍA

El diagnóstico contó con dos fases para la obtención de información, una primera fuente y una secundaria; la información secundaria se obtuvo en distintos medios electrónicos de información poblacional, donde se recopilaban datos de población y vivienda, clima, tipo de suelo, lengua, flora y fauna. En la Unidad Médica Rural (UMR) de San Juan Volador, se obtuvieron datos relacionados con la comunidad, mapas de ubicación y con el apoyo del subagente municipal se obtuvo información acerca de aspectos históricos y la forma de gobierno. Esta

⁴⁹ Diagnóstico comunitario san juan volador (2017), Academia Tercer semestre, Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, Universidad Veracruzana Intercultural.

información nos ayudó a complementar los datos que se recopiló en la comunidad, a través de talleres participativos, entrevistas, intervención participativa y recorridos de campo.

Para la obtención de la información de campo, se utilizó la etnografía es un método de investigación social que permite interactuar con una comunidad determinada, para conocer y registrar datos relacionados con su organización, cultura, costumbres, alimentación, vivienda, vestimenta, creencias religiosas, elementos de transporte, economía, saberes e intereses. (Peralta Martínez, s/a, p. 33). Por lo que se consideró la más adecuada a la investigación ya que tiene un método cualitativo en el que describe a las personas, sus costumbres y su cultura; consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y el comportamiento que son observables. Incorpora la opinión de los participantes, sus experiencias, sus actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son las expresadas por ellos mismos.

Por otra parte para fortalecer lo que dice el trabajo de investigación tanto de escritorio como el de campo se logra tener presente algunos manejos de concepto, en cuanto al derecho a la educación va más allá del mero acceso o escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones. La educación inclusiva es, por tanto, un componente del derecho a la educación. (Marchesi, Blanco, & Hernández, 2014, p. 12). Se puede entender que es un derecho que gozan los ciudadanos, la cual consiste en tener educación de calidad, esto incluye el aprendizaje y enseñanza de la lengua de la comunidad en donde se sitúa la institución, aunque la realidad es muy diferente, ya desde la experiencia obtenida en el trascurso de educación, se puede decir que la formación ha sido a partir del lenguaje español excluyendo el idioma o lengua de la comunidad, esto hace que no tengamos conocimientos de nuestra identidad colectiva y que cada vez se vaya perdiendo, otros de los factores la cual se deriva que tengamos una educación monolingüe, es el interés por parte de los docentes y además también que sean ubicados en donde su entorno no pertenezca a su origen, esto hace que la educación sea deficiente y que tengamos una formación a medias, ya que es prioritario tener como necesidad que las escuelas contengan materiales educativos en sus lenguas originarias y que se haga una reestructuración del modelo educativo, al igual que haya una formación constante de los docentes.

El término "educación" tiene un doble origen etimológico, el cual puede ser entendido como complementario o antinómico, según la perspectiva que se adopte al respecto. Su procedencia latina se atribuye a los términos

educere y educare. Álvarez j, Otero, E. (2004) teorías e instituciones contemporáneas de educación, Madrid, biblioteca nueva. Por otra parte se considera como un proceso que se asimila al contexto sociocultural y es un hecho que ocurre permanentemente por la condición y voluntad del hombre y de los pueblos de ser y hacerse, de dignificarse y construirse, de elevarse y transformarse; siendo así, la educación es una presencia vital social que posibilita el perfeccionamiento, la superación y la plenitud el derecho a la educación indígena, la cual visualizaremos desde donde surge y cuál es su contenido a mayor escala y por lo cual se divide en cuatro apartados que son los siguientes , primer apartado que es el derecho educativo y su relación con los pueblos indígenas , seguido cual es el propósito del derecho educativo indígena , continuando con debilidades cuenta la impartición de la educación en las zonas marginadas y finalmente como la lengua interviene en la educación .

La educación, de igual manera, es una presencia sociocultural que se recrea y se afirma en la relación y en la acción intencional, en el diálogo y la transmisión del conocimiento, en el encuentro y la conducción, en la convivencia y la dirección, en la participación y la organizativita, en la interacción y la manifestación. De allí que la educación se exprese en los espacios y en los ámbitos de la expectativa y de la realidad; de las experiencias concretas y el orden; de la vivencia y la institucionalidad; del aprender y enseñar; del saber y el método; de la intervención y del aleccionar; de la regulación y el ideario.

La educación es un concepto y un acontecimiento (Guédez, 1987), es una idea y una realización que se implica en una dinámica dialéctica y problematizadora, es una significación y una praxis que vivifica la posibilidad de llegar a ser persona humana, y en palabras de Sarramona (2000:14), “la educación es un bien, vinculada a la idea de perfeccionamiento”. Desde ésta óptica se ha construido y estructurado una matriz-manera de entenderla y explicarla, de puntualizarla y connotarla que ha generado planteamientos y perspectivas, proyectos y propuestas, concepciones y teorías en el decurso histórico-pedagógico, traduciéndose en una pluralización de posiciones y orientaciones que de alguna manera recogen ideas, aunque no se le menciona, presentes en el pensamiento de Simón Rodríguez.

El **derecho** por su propia naturaleza el derecho es un término medio entre la anarquía y el despotismo. Trata de crear y mantener un equilibrio entre estas dos formas extremas de la vida social para evitar la anarquía; el derecho limita el poder de los individuos particulares. (Bodenheimer, 1994 p, 28). En otras palabras se puede decir que es un conjunto de reglamentaciones, leyes y resoluciones, enmarcadas en un sistema de instituciones, principios y normas que regulan la conducta humana dentro de una sociedad, con el objetivo de alcanzar el bien

común, la seguridad y la justicia. Por otra parte se tiene que la **lengua**⁵⁰, que al impedir a un pueblo indígena comunicarse en su propio idioma es, desde hace mucho, una política adoptada por la autoridades dominantes para marginalizar sus modos de vida. La mayoría de las lenguas indígenas están desapareciendo a un ritmo mucho mayor del que pueden ser registradas. Tan es así que la violación de este derecho lingüístico está limitando al acceso a la educación a niños de contextos indígenas.

Resultados

Se tiene que la escuela bilingüe, tanto en lengua indígena como el español. Donde la lengua indígena ya no es muy hablado, por no enseñarles hablar su lengua (materna), o muchas veces por pena a ser excluidos o discriminados, dentro de la misma institución, es por tal motivo que los niños actualmente solo les enseñan la lengua español. Esta problemática se debe al desinterés por los padres de familia, debido que ya no les inculcan su lengua, así como la falta de maestros bilingües dentro de las instituciones que son solo pequeñas clases que les enseñan al hablar su lengua y solo se enfocan más en la lengua español, ya que es la que más se utiliza dentro de la vida cotidiana. Así como mismo sucede con otras lenguas que se encontraron dentro de cada comunidad, en estas escuelas bilingües su principal problemática es que la escuela contraten a docentes que no hablan la lengua de dicha comunidad es por tal razón que se están perdiendo la práctica de la lengua que cada uno tiene.

Así mismo se logra obtener información acerca como se va dando la formación educativa bilingüe dentro de las instituciones educativas, al igual que se logran sensibilizar a los docentes y padres de familia porque es importante seguir fomentando y preservando la lengua originaria de la comunidad.

Por otro lado la educación intercultural, pretende que predominen, las lenguas indígenas como el español, para que ambas tengan un balance en cuanto el habla, como las enseñanzas dentro de las instituciones y prevalecer las lenguas maternas.

⁵⁰ [...] lengua es siempre espejo de la cultura y de las formas de vida de la colectividad que la habla y, por supuesto, siempre será el inexcusable punto de partida de los creadores que se sirven de ella como medio esencial para la realización de su obra artística. (Lobato, 1994, p.236).

Lenguas⁵¹ existen dos lenguas que predominan en la localidad de San Juan Volador, una es el español, y la otra es el náhuatl, la variante que se habla de esta lengua en la comunidad es la misma que se habla en los municipios de Tatahuicapan, Ixhuapán y Mecayapan. El número de hablantes no es conocido, pero es normal ver a la gente hablando náhuatl en la calle.

Por lo que respecta a los usos de la lengua y en términos generales, se puede entender las diversas realizaciones del habla en diferentes grupos de comunidades, la norma por su parte proporciona un modelo o patrón de ejecución del sistema de convenciones. La lengua como una mera convención, entra así, mediante la norma, en el proceso histórico y en el sistema de normas sociales que conforman y mantienen la cohesión de los grupos sociales en el espacio y en el tiempo (Montes, 1983, p. 329). En gran parte de la comunidad aún habla su lengua madre, la cual es el náhuatl, y es común verlos hablar en esta lengua entre ellos sobre todo en situaciones cotidianas como pedirse cosas, darse instrucciones, y hasta bromearse. Los que principalmente la hablan son los adultos jóvenes, y los adultos mayores, que rondan una edad entre los 30 a 60 años.

Desusos de la lengua; una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente. Es decir, cuando no hay nuevos hablantes, ni adultos ni niños. UNESCO, (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas.p.2. En los desusos de la lengua existe un fenómeno particular, donde la comunidad no sabe escribir su lengua, aunque sí la hablan, pero como se menciona anteriormente, lo hacen solamente los adultos, la mayoría de los niños y adolescentes prefieren utilizar el español para comunicarse entre ellos. Relata una profesora del preescolar en San Juan Volador, que como profesores hacen un esfuerzo por promover la lengua náhuatl en los niños, pero los padres no inculcan estos saberes en sus hijos, pues consideran que para ellos (los niños) va a ser más fácil hablar sola mente el español.

Actitudes hacia la lengua y la cultura: importancia, permisión del uso, importancia de la escritura, discriminación por uso, percepción, acciones de reforzamiento en la familia, comentarios racistas y discriminatorios. La comunidad cuenta con los niveles básicos de escolaridad, de preescolar hasta preparatoria, lo cual facilita el acceso a la educación para los niños y niñas, pero a su vez provoca fenómenos raciales de discriminación hacia quienes hablan la lengua náhuatl, o tienen rasgos físicos más nativos, pues las escuelas que no son bilingües

⁵¹ Se llama "lengua" al conjunto o sistema de formas o signos orales y escritos que sirven para la comunicación entre las personas de una misma comunidad lingüística.

priorizan el español por encima de la lengua nativa de la comunidad y estas cosas derivan en insultos como "indio" "serrano", entre otros. La cultura aún perciba la lengua como una parte importante de San Juan Volador, sin embargo por parte de varias familias no se ven acciones claras para reforzar el uso de la lengua madre en sus hijos.

Fomento de la lengua y la cultura. Por parte de la comunidad no se observan acciones en pro de eventos culturales, o de difusión de la cultura. Sin embargo, profesores de las escuelas animan a sus estudiantes a usar ambas lenguas, en cualquier lugar.

Conclusiones

De acuerdo a la información que se obtuvo se identificó que en las escuelas se ha ido perdiendo el uso y el hablar e interpretar su lengua materna (indígena), ya que solo utilizan la lengua español, así como la falta de maestros bilingües dentro de las instituciones educativas de cada comunidad. Es así como los padres de familia no buscan enseñarles a sus hijos la lengua indígena ya que se conformen que aprendan solo en la lengua español, porque consideran que es la lengua que más se utiliza en la actualidad.

Fuentes bibliográficas:

- Álvarez j, Otero, E. (2004) teorías e instituciones contemporáneas de educación, Madrid, biblioteca nueva. p.2
- Bodenheimer, E., (1994), Teoría del derecho, México, fondo de cultura económica.
- El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe.REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. [Fecha consultada 1 de octubre de 2019] p.6
- Diagnóstico comunitario san juan volador (2017), Academia Tercer semestre, Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, Universidad Veracruzana Intercultural.
- Marchesi, Blanco, & Hernández, 2014, p. 12
- Márquez J., (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en la educación primaria indígena: estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas, Revista electrónica Educare, unidad Nacional Costa Rica.
- Montes, J. 1983 Habla, lengua e idioma. Centro Virtual Cervantes, TH. XXXVIII, 325-330.
- Peralta C., (2009) Etnografía y métodos etnográficos, universidad santo tomas Bogotá, Colombia.

LA CIUDADANÍA DESDE LA CARTA MAGNA MEXICANA

Mtra. Gloria Patricia Ledesma Ríos*, Dra. Nancy Zarate Castillo**
y Lic. Alejandro Hernández Siu ***

*Facultad de Humanidades, Campus VI; UNACH.

** Universidad Valle de México, campus Tuxtla Gutiérrez

***Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, UNACH

RESUMEN

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es la ley máxima que rige a las personas que viven dentro y fuera del territorio con el deseo de construir una nación democrática. Desde 1917 se observa a través de los articulados de la Carta Magna el tipo de ciudadano a partir de los derechos y las obligaciones de cada persona.

Para lograr el objetivo de la investigación se revisó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con la aplicación del método análisis de contenido desde la mirada cuantitativa encontrando la referencia para conocer el mensaje sobre el tipo de ciudadanía que se construye para responder a los retos de este siglo XXI.

La técnica con la que se apoyó la investigación fue la aplicación de dos softwares propuestos por Krippendorff (1990) denominados: Key-Word-In-Contex (palabra clave en contexto) y Decision Analyst STATS2.0 (analista de la decisión) para obtener la información en orden y obtener datos de forma inmediata, facilitando el elemento clave.

Al concluir con la aplicación de ambos softwares y clasificar la información se encontraron las categorías, donde se observa el mensaje de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sobre el tipo de ciudadano que desea. La categoría a explicar en esta investigación es Desarrollo Humano.

Palabras Clave: Constitución política, mensaje, ciudadanía, Desarrollo Humano.

INTRODUCCIÓN

La Carta Magna es el referente principal para actuar de las personas que se encuentran dentro de la República Mexicana, las formas de gobierno, las maneras de elegir y ser electos para puestos de representación popular y las características que se debe poseer para ser considerado ciudadano, por lo que Almada y Ornelas(1994) ofrecen una definición que dice "Es el conjunto de normas relativas a la estructura fundamental del Estado, a las funciones de sus órganos y a las relaciones entre sí"(pág.27).

Las múltiples adaptaciones que sufre la Máxima Ley presentan el tipo de ciudadanía a construir para los oriundos y extranjeros, asentados en México, agregando elementos sobre el uso de las nuevas tecnologías, expresa la evolución del pensamiento a partir de la igualdad de personas y la integridad de los individuos.

El mensaje de la ley marca los límites de los derechos y obligaciones a cumplir. Los sujetos tienen participación política activa para votar y ser votados. De esta idea surge la duda ¿qué tipo de ciudadanía mexicana se puede construir a partir del mensaje de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos? Para ello se utilizó el método análisis de contenido cuantitativo porque Krippendorff (1990,) la define como "una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse en su contexto" (pág.28), prosigue el autor que con el estudio se hacen inferencias para continuar con una serie de pasos y como afirma Abela (2002) las inferencias son deducciones que se realizan a partir del contenido del mensaje en este caso de la Ley. Para alcanzar el propósito de la investigación se examinó la Carta Magna, empleando dos softwares propuesto por Krippendorff (1990): Key-Word-In-Context (palabra clave en contexto) y Decision Analyst STATS2.0 (analista de la decisión) para obtener la información en orden y obtener datos de forma inmediata.

OBJETIVO GENERAL:

Conocer el mensaje de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sobre la ciudadanía.

METODOLOGÍA

Para abordar esta investigación se hizo el enlace teórico-metodológico para encontrar las categorías y analizar lo que comunica la Carta Magna con la aplicación del análisis de contenido cuantitativo para conocer los derechos y obligaciones para el tipo de ciudadano mexicano que se construye.

RESULTADOS

Para lograr conocer el mensaje que envía la carta magna a los sujetos se estudia el mensaje estructurado porque Turner (2005) manifiesta que la comunicación " es un proceso social en el que los individuos utilizan símbolos para establecer e interpretar el significado de su entorno" (pág.4). La facultad comunicativa con que cuenta la Carta Magna Mexicana está acompañada del apego de la sociedad hacia ella para cumplir con sus derechos y obligaciones.

El mensaje encontrado en la Constitución es, partir del proceso de comunicación virtual; el texto que compone la Carta Magna Mexicana representa el mensaje de la misma, el transmisor incorpora el aparato electrónico

mediante el cual el emisor envía la misiva con uso del internet. La señal emitida es la forma en que el transmisor reenvía el mensaje mediante un código para ser emitido al medio, esta señal contiene el mismo mensaje que el emisor fabricó para ser enviado. Por tal motivo se aplicó el método análisis de contenido porque Monje (2011) señala es "una técnica de investigación para el análisis sistemático del contenido de la comunicación, bien sea oral o escrita. Se puede emplear en materiales como diarios, cartas, cursos diálogos, reportes libros, artículos y otras expresiones lingüísticas" (pág.119) por lo que se tomó de referencia la comunicación y el hipertexto para encontrar los elementos de la investigación.

Esta investigación se encuentra influenciada por los elementos cuantitativo porque de esa manera se llegó al resultado de la investigación. En el análisis cuantitativo se descartaron a partir del apoyo de los softwares las palabras que no comunicaban ideas por sí mismas sino que conectores ubicados adelante o atrás de las ideas, descartándose las preposiciones con un total de frecuencia de 19,506; los artículos con 15,866 repeticiones, conjunciones con 8,446 veces, contracciones 2818, entre otros. También se descartaron los pronombres, los adjetivos determinativos, abreviaciones, tiempo, adverbios y palabras no representativas.

Con la eliminación de palabras que por su utilidad o significado no aportaban elementos suficientes para ser tomadas en cuenta para el estudio se llegó a la conclusión de categorizar la frecuencia de las palabras para comprender el mensaje de la Carta Magna, encontrándose que una serie de palabras nos llevó a detectar el concepto de desarrollo con una frecuencia de 3,662, por lo que es la categoría a explicar para que a partir de este conocimiento exponer el tipo de ciudadanía que plasma la Ley Máxima.

Tabla 1: Palabras que conforman la categoría "desarrollo"

Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
Mexicanos	314	Persona	65	Empresas	35
México	188	Educación	61	Mexicano	35
Público	159	Presupuesto	59	Población	34
Derechos	147	Personas	57	Libertad	30
Justicia	146	Seguridad	57	Indígenas	29
Pública	137	Humanos	53	Públicas	28
Públicos	136	Particulares	53	Transparencia	28
Derecho	129	Trabajadores	53	Civil	27
Desarrollo	98	Ingresos	48	Comunidades	27
Residencia	97	Propiedad	47	Concesiones	27
Nación	94	Bienes	44	Fe	27
Información	89	País	40	Libre	27
Social	76	Territorio	39	Empleo	26
Trabajo	70	Egresos	39	Nacionales	26
Acceso	67	Contratos	35	Tierras	26
Distribución	23	Sociedad	17	Participar	13

Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
Económico	23	Conocimiento	16	Sociedades	13
Patrimonio	21	Extranjero	16	Terrenos	13
Personal	20	Remuneración	16	Adolescentes	13
Pueblos	19	Respeto	16	Cultura	13
Salario	19	Empleados	15	Laborales	13
Salud	19	Formación	15	Cultural	12
Garantías	18	Libremente	14	Educativa	12
Extranjeros	17	Trabajos	14	Igualdad	12
Nacionalidad	17	Vida	14	Remuneraciones	11
Preescolar	17	Mexicana	13	Escuelas	10

La frecuencia de las palabras que lleva a categoriza el concepto de desarrollo tiene diversas aplicaciones, hace referencia en la asociación para varios contextos porque Tezanos et.al (2013) dice que a pesar de las diferencias culturales que puedan existir de una sociedad a otra la idea principal es el progreso en beneficio de los colectivos y reafirma Valcárcel (2006) que es un elemento para la organización y regulación del orden social, con el fin de transformar a la sociedad en un proceso continuo y favorable. El léxico que compone esta categoría busca establecer una sociedad que mejore, donde los individuos tengan un progreso constante para el beneficio de la Nación, por tal motivo en las subcategorías encontradas están desarrollo social, humano y económico. En esta investigación explicaremos como el desarrollo humano es un tema importante para constituir un individuo con derechos y obligaciones.

Al registrarse la categoría principal Desarrollo, como la define Martínez que para el ser humano es en:

sentido estricto (como despliegue o desenvolvimiento) en los niveles de las estructuras físicas, químicas y biológicas; pero deberá ser entendido en sentido sólo metafórico al referirse a la configuración de estructuras psíquicas, sociales, culturales, éticas, espirituales u otras de nivel superior, ya que, en este nivel, no existe una sola meta prefijada genéticamente, como es el caso de las estructuras inferiores, sino múltiples posibilidades, entre las cuales se deberá escoger basándose en criterios u opciones y alternativas, unas veces de naturaleza ideológica y otras, incluso, con trasfondo ético.(2009 pág. 120)

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) concreta que el objetivo que se tiene para los seres humanos en cuestión de desarrollo es que tengan más oportunidades sin importar el crecimiento económico, lo significativo es que las personas tengan los satisfactores primarios a la mano para un buen vivir, por tal motivo esta investigación encontró la categoría de Desarrollo y se abordará la subcategoría de Desarrollo Humano, como muestra la gráfica para explicar el tipo de ciudadano que desea la constitución política de México en este rubro.

Tabla 2: Palabras que crean la subcategoría desarrollo humano

Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
Derechos	147	Humanos	53	Garantías	18
Justicia	146	Libertad	30	Respeto	16
Derecho	129	Fe	27	Libremente	14
Persona	65	Libre	27	Vida	14
Personas	57	Salud	19	Igualdad	12

Por su parte las palabras que conforman la subcategoría Desarrollo Humano tienen una frecuencia de 774 repeticiones que como menciona Tezanos et.al. (2013) que este rubro es un proceso de progreso de las personas que afecta su integridad para mejorar las características de vida para disfrutar de libertad, justicia, salud, vida, igualdad, respeto creencias religiosas; coexistir libre y libremente, estas referencias son porque las personas deciden sin coerción y porque en México no se admite la esclavitud.

El sentido de desarrollo humano que desea la Carta Magna va de la mano con la tesis del PNUD 2017 donde afirma Clark:

El desarrollo humano tiene por objeto las libertades humanas: la libertad de desarrollar todo el potencial de cada vida humana —no solo el de unas pocas ni tampoco el de la mayoría, sino el de todas las vidas de cada rincón del planeta— ahora y en el futuro. Esta dimensión universal es lo que confiere al enfoque del desarrollo humano su singularidad (p.1).

Por su parte, el PNUD México a través del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2001) manifiesta que el desarrollo humano es un "proceso continuo de ampliación de las capacidades y de las opciones de las personas para que puedan llevar a cabo el proyecto de vida que, por distintas razones, valoran." (pág. 8).

Después de reflexionar la categoría y subcategoría de análisis se concluye que el mensaje enviado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sobre el tipo de ciudadanía que desea -es importante mencionar el concepto de Esteinou (2012)-, que ésta es ejercida por personas que tienen un comportamiento propio y cuenta con la categoría de ciudadano para tener una convivencia democrática a partir de votar y ser votado, adquiriendo responsabilidad social, buscando el propio bien, la solidaridad y cumplir con sus derechos y obligaciones.

La ciudadanía mexicana tiene la finalidad de buscar la igualdad entre las personas para el progreso de manera individual y colectiva. Participar en la toma de decisiones es la característica de la nación democrática donde se incluye a los grupos minoritarios a partir de la solidaridad para tener igualdad de oportunidades de progreso, exaltando el apoyo a todos los grupos sociales a través de la inclusión.

La Carta Magna desea construir una ciudadanía con todos los grupos sociales sin embargo el mensaje encontrado es que no integran a toda la sociedad mexicana porque limita la ciudadanía a los nacionales y a partir de cumplir 18 años, los extranjeros pueden participar en algunas tomas de decisiones pero no pueden ser autoridad y tomar decisiones. Estas disposiciones solo pueden ejercerla la autoridad, por lo que ciertas atribuciones tienen exclusividad, por lo que Delgado (2015) plantea la idea de una ciudadanía global, donde las limitantes geográficas, nacionalidad u otras, no sean razones de exclusión sino que reconozcan a las personas por las acciones que realizan.

Otro componente de la ciudadanía para conformarla, es la educación porque el tener elementos formales y no formales se tienen personas activas de pensamiento, de movimiento y con mayor formación educativa crean individuos con mayores oportunidades humanas, contrariamente el mensaje no le da importancia a la educación no formal, resaltando lo oficial, lo establecido, lo reconocido como los diferentes niveles de educación básica y de los universitarios por ser considerados los próximos a integrarse a la sociedad porque a esa edad pueden participar conscientemente en los procesos políticos del país, por tal motivo, Delval (2012) y Padilla et.al (2010) mencionan que esos espacios son los adecuados para formar a los ciudadanos.

Tamayo (2010) clasifica la participación ciudadana como social, política y civil, pero el mensaje de la Carta magna da mayor peso al rubro de derechos y justicia lo que se traduce en lo político pese a que se busca una ciudadanía general e integral donde todos tenga la misma oportunidad de participación y de desarrollo humano, sin embargo, en determinado momento del mensaje se otorga mayor peso a lo político para formar parte de las decisiones, un individuo activo, participativo. Como afirma Gordillo (2010) también se contribuye con reclamos de cambio, mediante protestas y presión, a la vez con acciones que lleven al cambio para encontrar el bien común. Al concluir el análisis del mensaje de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sobre la ciudadanía encontramos que se desean individuos que mejoren la sociedad en lo humano, al resaltar el resultado cuantitativo en respetar los derechos de las personas para que gocen de justicia, libertad, atención a la salud, tener una vida de igualdad con decisión para elegir libremente sus creencia, en el marco del respeto de la individualidad pero reforzar el bien común para la colectividad.

CONCLUSIONES

Consumar este estudio para encontrar el tipo de ciudadanía mexicana en el mensaje de la Constitución Política ha permitido aplicar un enfoque de la comunicación, porque en los cien años de su instauración aún se recogen las bases con que la instituyeron desde su nacimiento, los cambios son para responder a las problemáticas

actuales sin detrimento del pensamiento primario que la originó. Definir la ciudadanía no fue fácil, sin embargo el método análisis de contenido nos ofreció elementos puntuales para registrar las unidades para construir la categoría principal desarrollo y analizar la subcategoría Desarrollo Humano que nos permiten hacer una lectura puntual del tipo de ciudadanía que se desea desde la génesis de su bastimento hasta ahora, sin perder la base del pensamiento, respondiendo solamente a los cambios actuales desde la nación y la globalización, pero cobijando a los nacionales y dando cabida a los extranjeros que desean aportar al desarrollo, evolución y cambio de México.

Conocer el mensaje de la Carta magna para observar el tipo de ciudadano que necesita para su progreso, ayuda a fomentar una sociedad informada, con una postura crítica que conozca sus derechos y obligaciones, que participe, apoye, evalúe y cambie las políticas que se edifican en el País para encontrar el desarrollo humano.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Delval Merino, J. A. (2012) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. España: Diada editora, S. L.
- Esteinou Coto, M. (2012) *Formación humana y ciudadana*. México: Red Tercer Milenio
- Krippendorff, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido*. España: Paidós
- Monje Álvarez, C. A. (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica*. Colombia: Universidad Sruco Colombiana
- Omelas Gutiérrez, G., y Almada Breach, V. (1994) *Elementos de derecho positivo mexicano*. México: Tirillas
- Tamayo, S. (2010): *Crítica de la ciudadanía*. México: Siglo XXI & Universidad Autónoma Metropolitana
- Tezanos Vázquez, S., Quiñones Montellano, A., Gutiérrez Sobrao, D., y Madrueño Aguilar, R. (2013) *Anuales sobre cooperación y desarrollo*. España: Cooperación Internacional y con Iberoamérica & Universidad Catambria
- Went, R., y Turnes, L. H (2005) *Teoría de la comunicación análisis y aplicación*. España: Mc Graw Hill
- Clark, H administradora del PNUD (2017) Desarrollo humano significa que cada persona alcance todo su potencial recuperado el 20 de julio de 2018 <https://www.undp.org/content/undp/es/home/blog/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2015) recuperado de www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm el 16 de enero de 2016
- López y Vélez (2003) Estudios sobre Desarrollo Humano PNUD México <https://sic.cultura.gob.mx/documentos/1007.pdf> recuperado el 25 de noviembre de 2018
- Martínez Miguélez, Miguel Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 8, núm. 23, 2009, pp. 119-138 Universidad de Los Lagos Santiago, Chile Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30511379006>

LA REVOCACION DE MANDATO EN MÉXICO EN RELACION CON LOS DERECHOS HUMANOS

Martha Ochoa León y Emilia Ramos Valencia

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacan, México

RESUMEN

El éxito o el fracaso de un Estado de Derecho depende esencialmente de la forma de gobierno como uno de los elementos base para el mismo; entendiéndose así que la manera en cada pueblo se ostente dependerá su prosperidad o si ha fallado como Estado. Es en la forma de gobierno donde se encuentran las bases más sólidas de una sociedad y es en ella donde deben instaurarse los ideales más álgidos de cada nación, no es una excepción nuestro México, puesto que al ser la democracia la base de nuestro gobierno debemos analizar qué tan cimentada se encuentra esta base desde nuestra ideología hasta nuestro marco constitucional. Siendo esto último materia de análisis dentro del presente artículo.

Nación, Democracia, México, Revocación, Mandato, Derechos.

LA REVOCACION DE MANDATO EN MÉXICO EN RELACION CON LOS DERECHOS HUMANOS

Como en muchos países del mundo, la democracia resulta ser en sí misma un principio rector de nuestro orden de gobierno, sin embargo, al mismo tiempo resulta ser la vía para poder conseguir la concordancia con otros principios y sobre todo derechos fundamentales como la libertad, la seguridad, la paz social, entre otros; es justamente en ese punto exacto donde radica la importancia de la representación, por medio del mandato, es decir, esa facultad que otorgamos a otra persona o grupo de personas para actuar así como decidir a nombre y por cuenta de nosotros como gobernados.

Precisamente ahora, nos encontramos viviendo una época de transición en la historia de nuestro gobierno, pues con la llegada al poder ejecutivo federal de un emblemático personaje como lo es nuestro actual Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, para algunos con agrado y aceptación, caso contrario para otros; muy personalmente quiero hacer notar que además de pasar a la historia de nuestro país por ser Presidente de la República Mexicana, pasará también a la historia como el primer presidente de un partido de izquierda y eso ya

da mucho que decir después de múltiples sexenios en la historia de nuestro país a cargo de mandatarios de derecha y con ideales que se oponen entre sí.

Bien, siguiendo en atención con el tema que nos ocupa en el presente, es necesario retomar que nos encontramos en un punto clave y que sobre todo será decisivo en cuanto al orden de gobierno de los mexicanos, tanto en lo presente como en lo futuro. Como fue dado a conocer se aprobó la reforma constitucional por la Cámara de Diputados el día 14 de marzo del presente año, misma que establece la figura de revocación de mandato del presidente, gobernadores y jefe de gobierno de la Ciudad de México a partir de las futuras elecciones, ello con la intención de fortalecer los mecanismos de democracia participativa y generar certidumbre en las instituciones.

Adentrándonos un poco en la materia de estudio es que lo que quizá podría parecer novedoso, para algunos y no tanto para otros, es el hecho de que existe una rama de estudio que se encarga del análisis y estudio de este tipo de cuestiones y fenómenos políticos que son realmente importantes, es decir, hoy se acostumbra llamar ciencia política al “conjunto de conocimientos que históricamente se han venido conformando en tomo y en relación directa con el Estado y sus relaciones con la sociedad” (Meza, 2019)⁵².

Ahora bien, sabemos que dentro de cualquier sistema de gobierno existe un derecho electoral o un mecanismo de elección; dicho de otra forma es la manera en que participa la ciudadanía en la toma de decisiones y deberes políticos, particularmente en México, tenemos dado que nuestra forma de gobierno es basada en ideales de democracia y libertad, esto radica justamente en ese derecho fundamental de índole universal, que reconoce que:

“toda persona puede participar en el gobierno de su país, directamente o por representantes libremente escogidos, con derecho de acceso a las funciones públicas en condiciones de igualdad y, principalmente, a expresar su voluntad mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse en forma periódica, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto”
(Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, 2019) ⁵³.

Así pues, como lo mencione anteriormente, en cualquier gobierno existe la contraposición entre gobernantes y gobernados; los primeros son elegidos por medio del sufragio por los segundos y es así como los

⁵² Amaldo Córdova, "Consideraciones en tomo al método de la ciencia política ... ", op. cit., pp. 23-24

⁵³ Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, diciembre 10.

gobernantes deben obedecer, atender, actuar a nombre y de acuerdo a lo demandado por sus representados satisfaciendo sus intereses.

Por otro lado, de acuerdo a nuestro texto constitucional vigente, tenemos que los representados, además de ejercer su derecho al voto, también tienen el derecho a exigir el cumplimiento de las obligaciones y controlar las acciones que emanan de los representantes; de acuerdo a la primer premisa mencionada en el presente párrafo, encontramos su fundamento jurídico en los numerales 39, 40 y 41 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; empero en contraste con la democracia y la soberanía del pueblo tenemos que lamentablemente aún no se desarrollan programas de participación política directa e indirecta en sus distintos niveles.

Dentro de la democracia existen mecanismos para que la ciudadanía pueda participar políticamente en la toma de decisiones, ejerciendo su derecho al voto de manera directa y universal; dichos mecanismos son: el plebiscito, referéndum, consulta popular, iniciativa popular y revocación de mandato; siendo este último, en esta ocasión el de mayor interés, analizándolo con posterioridad desde una perspectiva jurídica, política y social.

Entendamos la revocación de mandato como *el procedimiento por el cual los ciudadanos pueden destituir mediante una votación a un funcionario público antes de que expire el periodo para el cual fue elegido*⁵⁴ (Campos, 2017) y esto sucede cuando no satisfacen a la sociedad; es anular su cargo político, siendo así éste el tema a analizar en el desarrollo de este escrito.

He hablado ya de un mecanismo de democracia y éste es la revocación de mandato; es indiscutible que en nuestro máximo ordenamiento legal y a nivel internacional se reconocen diversos derechos de naturaleza electoral, por así decirlo, tenemos que todo ciudadano mexicano puede verse inmiscuido en la toma de decisiones para el gobierno del país, que se cuenta con un sistema electoral adecuado a las necesidades de la sociedad, en que esta participación y los resultados de las decisiones que sean tomadas se verán respetadas y hechas valer por el mismo gobierno, así como de sus representantes, claro que siempre y cuando se encuentre dentro de lo normado en nuestra Constitución. Empero habría que decir también que es en la misma Constitución donde mediante los numerales 2, 26, 41, 115 y 112 se prevé que somos una República con democracia representativa y por tal motivo el Estado tiene la obligación de garantizar la participación de los gobernados en los diferentes aspectos de gobierno y partiendo de estas estipulaciones nos encontramos con que la Constitución

⁵⁴ Alán García Campos, La revocación del mandato: un breve acercamiento teórico, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, México [www.juridicas.unam.mx], consulta: septiembre de 2017.

Política de los Estados Unidos Mexicanos como mecanismo de participación directa únicamente regula la consulta popular de manera expresa y ordena a las autoridades federales, así como locales a legislar en materia de participación ciudadana dejando de lado los mecanismos restantes.

Hasta aquí he mencionado lo concerniente dentro de la Constitución pero también cabe mencionar que dentro de las legislaturas locales y algunos otros ordenamientos federales también, se ha comenzado a legislar sobre algunos otros mecanismos ya mencionados como el plebiscito, el referéndum, la iniciativa legislativa y la consulta popular, estipulándose claramente las formas de ejercitarse y ante que autoridades se deben promover; muy contrario de lo que sucede con la figura de la revocación de mandato, la cual solamente en dos entidades federativas ha sido prevista: Sinaloa y Chihuahua (Serrano).

Me explicaré. Es totalmente importante señalar algunos aspectos de que depende esta situación; en un primer momento nos encontramos con que el Estado mexicano tanto en su máxima ley como en medios de difusión, en ningún momento hace conocedor al pueblo de que se cuenta con herramientas para una mayor democracia y participación ciudadana, esto existe desde el momento en que se dejan de lado la creación, así como la difusión de programas que aporten una información, adecuada, concreta y entendible para toda la ciudadanía, provocando con ello una mayor ignorancia, como desinterés por parte del ciudadano para con la política mexicana; así como también la forma en que los gobernantes han llevado la batuta del poder en los años anteriores, provocando de esta manera un aborrecimiento del ciudadano para con el tema de elecciones principalmente y seguido con una ola abstencionismo en la participación.

Llegando a este punto, se esclarece un poco más la importancia del conocimiento de la revocación de mandato y para los fines de mi argumento no señalo más de un ejemplo: cada ciudadano que forma parte de un gobierno democrático tiene, como lo vuelvo a mencionar, el conocido derecho a votar y ser votado, centrémonos en el voto; se dice que siendo el sufragio, la base de la democracia, debe ser respetado e impulsado, teniendo el ciudadano la seguridad de que su opinión será válida... supongamos que esto fuera cumplido en su totalidad. Después de haberse llevado a cabo un proceso electoral surge un nuevo representante del pueblo y éste fue electo por la planilla de propuestas que manejó en campaña electoral, fue elegido por la confianza que inspiró al pueblo, fue elegido mediante el voto porque en pocas palabras representaría los intereses del pueblo; se tomó la protesta y comenzó a ser un político más del pueblo; pasan los días que forman el periodo para el que resultó electo pero no se ha cumplido con lo que en determinado momento se propuso... ¿esto es un gran compromiso porque entonces se va a cuestionar si es justo que se mantenga en el poder?...

Por todo esto, considero que debe ser tomada en serio la realidad que aqueja nuestro país. México tiene una carencia de credibilidad política, ésta a mí ver, se debe a que el político también, cuenta con una gran tarea a realizar, pues el calado de un político se mide desde diversas ópticas; se trata desde luego de tres aspectos que forman la postura de un político: el pueblo, el partido político e ideas propias. Si lo anterior se toma como punto de partida, es obvio que en la gama de partidos políticos existentes en México, se forjan políticos con distintas tendencias como los de derecha y los de izquierda; empero, volvemos a lo mismo el Estado no se preocupa por la formación de los políticos, por lo que pide y necesita el pueblo, mucho menos educa a su sociedad para el momento en que alguno llegue a ser votado o en su defecto a ejercer el voto, tenga un sano y adecuado conocimiento de su deber y derecho como político.

De lo anterior, surge la necesidad de que en México se asista al elector con el derecho a la revocación del cargo o mandato que haya sido encomendado a sus representantes, pues recordemos que los gobernados no son para el gobierno sino por el contrario, el gobierno es del pueblo, por el pueblo y para el pueblo; de esta forma se ganaría impulsar de manera positiva a nuestros representantes para un cabal cumplimiento de sus obligación y sobre todo un buen gobierno, que suficientemente hace falta; así como también se disminuiría de manera considerable el abstencionismo reflejado en las urnas colocadas en nuestras localidades.

Prosiguiendo con el tema, el único medio actual, existente en México, para que se pueda demostrar informalidad es un nuevo proceso electoral, donde llegada la fecha de elegir al ciudadano se le da la carta abierta de optar por un nuevo partido, distinto al saliente o decidirá si sigue siendo simpatizante de una misma corriente política... ¡realmente esto me resulta totalmente absurdo! No puede ser posible que nuestros gobernantes se sigan dando regalos de esa magnitud, más aun, abordando brevemente un poco de otro tema igualmente importante, se han atrevido a mantener vigentes las reelecciones, derecho que en ningún momento se han ganado y esto empeora a cada momento con la ausencia de opción a la revocación de mandato, que se ha negado al ciudadano. No es posible seguir así, nuestro país necesita cambios.

Es así que en México, el pasado 14 de marzo fue aprobado por la Cámara de Diputados el Proyecto de Decreto que reforma los artículos 35 fracción VIII, Apartado 1o. inciso c), Apartados 2o. 3o. y 5o.; 36, fracción III; 41, base V, Apartado B, incisos a) y b), en sus encabezados, y segundo párrafo, Apartado C, en su encabezado, y la base VI; 73, fracción XXIX-Q; 81; 99, fracción II, primer párrafo; 116, fracción I; se adicionan una fracción IX al artículo 35; un segundo párrafo al artículo 83; un cuarto párrafo a la fracción II del artículo 99; un segundo párrafo a la fracción I, recorriéndose en su orden los subsecuentes, al artículo 116; un tercer y cuarto párrafos a la

fracción III, Apartado A del artículo 122 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Lo anterior de acuerdo con la minuta correspondiente (Poder Legislativo Federal).

Pero la misma se establece con las siguientes condiciones: primeramente deberá ser convocada por el Congreso de la Unión a petición de: a) El presidente de la República; b) El equivalente al treinta y tres por ciento de los integrantes de cualquiera de las Cámaras del Congreso de la Unión, o c) Ciudadanos, en un número equivalente, al menos, al tres por ciento de los inscritos en la lista nominal de electores, en los términos que determine la ley.

Situación que se deja ampliamente expuesta a la voluntad política de quienes ostentan el poder, ya que, al existir mayoría de una corriente partidista, pueden parar cualquier intento de escrutinio a la administración del ejecutivo federal, puesto que también señala que con excepción de la hipótesis prevista en el inciso c), la solicitud deberá ser aprobada por la mayoría de cada Cámara del Congreso de la Unión, y sería totalmente ilógico pensar que se permitiría por esa mayoría exponer a su presidente al rechazo de la gente.

Todo lo dicho hasta ahora, refleja de una manera clara y precisa algunas posiciones que en lo personal son dignas de valorar a fondo, la realidad en la que vivimos no es digna de un país como México; no considero justo que se sigan permitiendo violaciones a nuestra nación porque está más que claro que el asunto no solamente versa sobre un iniciativa de ley o algún trabajo legislativo, se trata de que se busquen los medios para facilitar tanto al ciudadano como al gobernante una buena relación entre ambos; es necesaria la implementación de nuevos proyectos y programas de educación para la sociedad en general.

Conclusiones:

Dicho de otra forma, concientizarnos de que hace falta dar un paso más en la democracia de nuestro país; la contemplación de la revocación de mandato en nuestra constitución repercutiría favorablemente en nuestro sistema político ya que se dejaría de lado un poco el nepotismo autoritario que en muchas ocasiones se encuentra presente en nuestros representantes, hace falta un medio de reclamo a nuestras autoridades, pero un medio que realmente sea efectivo y no sea puesto pero con la mayor cantidad de candados posibles.

Yo considero en realidad que hace falta la escucha ciudadana, conocer verdaderamente lo que el pueblo pide y tomar en cuenta tanto a las grandes masa como también a las minorías, se necesita ya, comenzar con iniciativas certeras, precisas y bien fundamentadas.

Referencias

- Campos, A. G. (Septiembre de 2017). *Juridicas UNAM*. Obtenido de <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/qdiuris/cont/1/cnt/cnt3.pdf>
- Declaracion Universal de los Derechos Humanos de 1948. (21 de agosto de 2019). *HUMANIUNUM*. Obtenido de <https://www.humanium.org/es/derechos-humanos-1948/>
- Meza, R. B. (2019). *La politica como ciencia*. Obtenido de file:///C:/Users/HP/Downloads/37515-92447-1-PB%20(2).pdf
- Poder Legislativo Federal. (s.f.). *Camara de Diputados*. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/iniclave/64/CD-LXIV-I-2P-021/01_minuta_021_14mar19.pdf
- Serrano, M. R. (s.f.). *ESTADOS DE LA REPÚBLICA QUE CUENTAN CON LA FIGURA DE*. Obtenido de NSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS LEGISLATIVOS: <http://congresomich.gob.mx/file/REVOCACI%C3%93N-DE-MANDATO.pdf>

RESPONSABILIDAD Y PROTECCIÓN DE DATOS. UN NUEVO MARCO NORMATIVO

Carmen Rosa Iglesias Martín*, **Rosa María de Castro Hernández**** y
Rubén González de Castro***

*Profesora de Derecho Civil. Facultad de Derecho Universidad de Salamanca (USAL)

**Profesora de la Facultad de Educación Universidad Pontificia de Salamanca

***Estudiante de Derecho USAL

RESUMEN

Las grandes transformaciones tecnológicas y su influencia cada vez mayor en la sociedad de la información, proporcionan innumerables oportunidades beneficiosas para todos. Pero esta masiva utilización de las nuevas tecnologías también supone un peligro para la salvaguarda de los derechos de los ciudadanos, como pueden ser la intimidad o la propiedad intelectual, dada la enorme facilidad para recoger, almacenar, copiar, procesar y distribuir datos. Nunca antes como hoy había sido posible, utilizando una tecnología que está al alcance de todos, invadir la privacidad de las personas hasta los límites a los que se está llegando. Es, por tanto, necesario hacer hincapié sobre estos riesgos y regular detalladamente esta materia.

Palabras Clave: nuevas tecnologías, derechos fundamentales, protección de datos

INTRODUCCIÓN

El Derecho civil es dinámico y cambiante, en contacto permanente con la realidad social, lo cual no impide que tengamos que integrarlo con esa parte de estabilidad y permanencia. Siempre ha existido una ambivalencia entre lo viejo y lo nuevo, que nos obliga a examinar todos los cambios sociales y económicos que vivimos en cada época.

Las nuevas realidades y el valor que los datos han adquirido a través de las técnicas de reutilización de datos, (OPEN DATA, BIG DATA), nos sitúan ante escenarios inéditos desde el punto de vista de la aplicación del ordenamiento jurídico. Se ha generalizado la expresión de que los datos son el petróleo del siglo XXI, y es que, el volumen de datos interconectados que se genera cada día aumenta exponencialmente: cada minuto en Internet se escriben más de 450.000 tuits, se suben 42.000 fotos a Instagram, se envían 156 millones de correos electrónicos, se descargan 342.000 apps, se realizan 3.5 millones de búsquedas en Google, se generan 4 millones de horas de vídeos en Youtube, etc.

En definitiva, la ausencia de un marco legal definido en relación a la utilización de redes sociales, a servicios de mensajería instantánea, aplicaciones y otras herramientas que se han incorporado de forma masiva a la vida cotidiana, y también a la gestión pública, exigen revisar el actual ordenamiento jurídico, porque evidentemente afectan grave e intensamente a los derechos fundamentales, implican riesgos para la privacidad y la protección de datos personales, que condicionan el contenido de las normas jurídicas.

EVOLUCIÓN DE LA PROTECCIÓN DE DATOS EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO ESPAÑOL

La problemática de la protección de datos ha preocupado, desde hace mucho tiempo a gobiernos, estamentos judiciales y organizaciones de consumidores. Con el tiempo, esto ha dado lugar a que se vayan aprobando leyes encaminadas a proteger la intimidad de las personas físicas, tomando como base la protección de los datos personales, de forma que cada persona física pase a ser propietaria de los datos sobre sí misma, pudiendo decidir sobre qué organizaciones pueden tener sus datos, y pudiendo limitar el tratamiento que se les da. Pero la capacidad de reacción y de adaptación ante los vertiginosos cambios no siempre ha sido la adecuada. Es por ello que podemos decir que uno de los grandes retos a los que se sigue enfrentado la sociedad y la administración es que las ventajas y facilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías no supongan una disminución de las garantías de los ciudadanos, ante la existencia de escenarios sin fronteras espacio-temporales y las dificultades para controlar su uso y su flujo en Internet.

En este contexto, el reconocimiento constitucional del derecho a la protección de datos personales se halla en el art. 18.4 CE⁵⁵ cuando establece que, “la ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor, la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos”.

Lo proclamado en la Constitución se encuentra en la actualidad sujeto a:

- Reglamento UE 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, sobre protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y la libre circulación de estos datos, y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos).
- Corrección de errores del Reglamento UE 2016/679
- RD Ley 5/2018, 27 de julio, de medidas urgentes de adaptación del Derecho español a la normativa UE en materia de protección de datos.
- LO 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de datos de carácter personal, RD 1720/2007, de 21 de diciembre por el que aprueba el Reglamento de desarrollo de la LO 15/1999 y RD 428/1993, de 26 de marzo, que aprueba el Estatuto de la Agencia de Protección de datos. Todas estas normas vigentes en lo que no contradigan el Reglamento que acaba de entrar en vigor el 25 de mayo de 2018.
- Pese a ser de aplicación directa el nuevo Reglamento europeo, se ha elaborado la LO 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, que además de incorporar lo dispuesto en el Reglamento introduce algunas cuestiones de interés.

PRINCIPIOS EN LOS QUE SE BASA LA PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES

Nos es obligado hacer referencia a la STC⁵⁶ 292/2000 (BOE 4 enero 2001) ya que vino a configurar el derecho a la protección de datos como un derecho fundamental autónomo, tal y como lo entendemos en la actualidad. Establece que, *“este derecho reconoce y garantiza la libertad de disposición y control del individuo sobre sus datos personales, tanto frente al Estado como ante cualquier particular. Porque manejar datos sin el*

⁵⁵ CE: Constitución Española

RD Ley: Real Decreto Ley

LO: Ley Orgánica

⁵⁶ STC: Sentencia del Tribunal Constitucional

consentimiento del titular o sin otra habilitación legal suficiente no es más que jugar con la identidad de las personas y, en consecuencia, con su dignidad”.

A pesar del paso del tiempo, la importancia de esta sentencia ha sido definitiva, ya que refuerza unos principios sobre la protección de datos que, a día de hoy, siguen siendo fundamentales en la materia:

1. La calidad de los datos: porque los datos de carácter personal solo se podrán recoger para su tratamiento cuando sean adecuados, pertinentes y no excesivos en relación con el ámbito y la finalidad para la que se quieren obtener; ni se pueden usar para finalidades incompatibles con aquellas para las que se han recogido; los datos serán exactos y puestos al día para que respondan con veracidad a la situación del afectado, si no lo son serán cancelados o sustituidos, y siempre serán cancelados cuando hayan dejado de ser pertinentes; se prohíbe la recogida de datos por medios fraudulentos, desleales o ilícitos.
2. El derecho de información: los interesados a los que se soliciten datos personales deberán ser informados previamente y de modo expreso, inequívoco y preciso sobre: la existencia de un fichero, la finalidad, los destinatarios, del carácter obligatorio o facultativo de la respuesta a las preguntas planteadas, de las consecuencias de suministrar los datos, de la identidad del responsable del tratamiento. Este principio se ve reforzado en la nueva normativa con lo que se viene llamando, la transparencia y la responsabilidad de que se cumple con todo lo establecido.
3. El consentimiento: como principio legitimador de todo tratamiento de datos, íntimamente unido al principio de información, y que va a permitir al afectado el control del uso de sus datos personales.
4. Datos especialmente protegidos: ya el art. 16.2 CE nos dice que nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, su religión, sus creencias; también incluimos datos de carácter personal como el origen étnico, la salud, la vida sexual, incluso la comisión de infracciones penales o administrativas y los datos médicos (la nueva normativa incluye datos genéticos y datos biométricos). Son todos ellos datos que requieren un mayor grado de protección, porque la información a la que se refieren es más vulnerable a agresiones ilegítimas.
5. La seguridad de los datos: siempre tendrá que haber un responsable que adopte todas las medidas técnicas y organizativas necesarias que garanticen la seguridad de los datos personales y que eviten su alteración, pérdida, tratamiento o acceso no autorizado.
6. El deber de secreto: en este caso no solo el responsable del fichero, sino todos los que intervengan en cualquier fase del tratamiento de datos están obligados al secreto profesional sobre los mismos y al deber de guardarlos, deberes éstos que subsistirán aún después de finalizar sus relaciones con el titular del fichero.
7. Existe una evidente correlación entre el deber de secreto y la seguridad. El secreto y la confidencialidad permiten asegurar que los datos personales solo sean conocidos por el afectado y por los usuarios de la organización cuyo perfil les atribuye competencia para usar, consultar, modificar o incluir datos en los sistemas de información. Este deber de secreto resulta esencial en la sociedad actual, cada vez más compleja, en la que se sitúa a las personas en zonas de riesgo para la protección de derechos fundamentales como la intimidad o la protección de datos.

Todas estas cuestiones de las TIC⁵⁷ que, aunque hoy por hoy nos parezcan que han estado toda la vida con nosotros, hasta hace muy poco tiempo eran inimaginables, o más bien, no se podía prever el alcance y el impacto que llegarían a tener.

⁵⁷ Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

EL CONSENTIMIENTO COMO FUNDAMENTO DE LA MATERIA

La nueva óptica del consentimiento es, desde luego, uno de los ejes que vertebra la normativa en materia de protección de datos, desde siempre. Tanto el Reglamento como la LO han querido darle un mayor énfasis, para que estemos ante un consentimiento como clara acción afirmativa (ya no se habla de consentimiento tácito).

El art. 4.11 del RGPD y el art. 6 LOPD vienen a decir que el CONSENTIMIENTO es, toda manifestación de voluntad, libre, específica, informada e inequívoca, por la que el interesado acepta, ya sea mediante una declaración o una clara acción afirmativa, el tratamiento de datos personales que le conciernen.

Matiza el Considerando 32 del RGPD que el consentimiento debe darse mediante un acto afirmativo claro que refleje una manifestación de voluntad libre, específica, informada, inequívoca del interesado de aceptar el tratamiento de datos de carácter personal que le conciernen, como una declaración por escrito, inclusive por medios electrónicos, o una declaración verbal. Estos podrían incluir marcar una casilla de un sitio web en Internet, escoger parámetros técnicos para la utilización de servicios de la sociedad de la información, o cualquier otra declaración de conducta que indique claramente en este contexto que el interesado acepta la propuesta de tratamiento de sus datos personales. Por tanto, el silencio, las casillas ya marcadas o la inacción no deben constituir consentimiento.

Es fundamental que el consentimiento sea dado para cada una de las finalidades previstas, no siendo válido ningún consentimiento genérico o indeterminado. No olvidemos que cuando se produce una captación de datos es para diversos fines: de prospección comercial, de cesión a terceros, de elaboración de perfiles, etc...

El art. 7 RGPD establece además la condiciones exigibles para la validez del consentimiento: (1) si el tratamiento de datos se basa en el consentimiento del interesado, se tiene que demostrar que lo hubo; (2) si el consentimiento para el tratamiento de datos se da en un contexto en el que hay otros asuntos, se tiene que distinguir claramente cada cuestión, con un lenguaje claro y sencillo; (3) el interesado debe poder retirar el consentimiento en cualquier momento, será tan fácil darlo como retirarlo; (4) se estudiará si la ejecución del contrato (la prestación del servicio) se supedita al consentimiento sobre el tratamiento de los datos, ya que puede que no sea necesario proporcionar determinados datos para obtener la prestación deseada.

Uno de los temas más polémicos en el nuevo reglamento ha sido el del consentimiento de los menores de edad sobre los servicios de la sociedad de la información. Se establece en el Reglamento como necesario, el consentimiento de padres o tutores si el menor tiene menos de 16 años, o menos de los años que la ley nacional de cada Estado miembro tenga previsto al efecto, que nunca podrá ser inferior a 13 años. Las variaciones de la edad permitida dependerán de cada Estado. Ante este planteamiento se critica que es un tanto absurdo que, el menor pueda otorgar consentimiento por sí solo para que el contrato sea válido y despliegue sus efectos, pero no para el tratamiento de sus datos personales sin los cuales no podría llevarse a cabo ni ejecutarse el contrato. El legislador español ha optado en su art. 7 LOPD por que sea válido el consentimiento otorgado por los mayores de catorce años. Ha sido éste, uno de los puntos más polémicos en esta nueva normativa, en la que ha existido, por lo demás, un extraordinario consenso parlamentario.

OTROS TEMAS DE INTERÉS

Nos gustaría destacar algunas de las nuevas previsiones de la norma con respecto a temas de gran interés y que carecían de regulación con anterioridad, como son:

1. El derecho a la portabilidad de los datos personales a sus titulares, es decir el derecho del interesado a recibir los datos personales que haya proporcionado, en un formato legible y estructurado y de uso común, además de su derecho a que estos datos se transmitan de responsable a responsable (ejemplo: cambio de compañía telefónica).
2. Si bien, se elimina la obligación de inscribir ficheros, se va a aplicar como principios preventivos:
 - La privacidad por diseño, que conlleva la necesidad de prevenir y anticipar cualquier invasión de la privacidad en el momento en que se concibe el producto (es decir, cuando se diseña una aplicación informática se deberán tener en cuenta ab initio cuestiones como el deber de información y el consentimiento al tratamiento de datos).
 - La privacidad por defecto, que obliga a proteger de manera predeterminada los datos de carácter personal de los interesados sin que tengan que hacer ninguna acción para que su privacidad sea protegida (cuando un usuario cree un perfil en una red social, la configuración de privacidad será, por defecto, la máxima).
 - Las evaluaciones de impacto, como mecanismos previos al tratamiento de datos, que analizan riesgos, prevén medidas correctoras e, implantan soluciones que eviten posteriores impactos negativos en la privacidad de las personas.

La figura del delegado de protección de datos, es importante ya que va a ser el encargado de informar a la entidad o responsable del fichero sobre sus obligaciones legales en esta materia, y velar porque se sigan las normas internas y externas. Aunque en España no se ha previsto su creación obligatoria para todas las materias, sí que va a ser necesaria para: las administraciones públicas, las entidades cuya principal actividad lleve aparejada la monitorización de datos personales o el tratamiento a gran escala, y las entidades encargadas del tratamiento de datos especialmente protegidos y de antecedentes penales.

La incorporación de nuevos derechos, como el derecho al olvido, que se suman al derecho de acceso, derecho de rectificación, derecho a la limitación del tratamiento de datos, a la portabilidad y a no ser objeto de decisiones individualizadas, exige una garantía de su cumplimiento ante escenarios de nuevas realidades.

CONCLUSIONES

En conclusión, corresponderá a la legislación de cada Estado miembro establecer unas consecuencias, regulando cuestiones clave en la materia, que parten de entender el derecho a la protección de datos como el poder de control de la persona sobre sus datos, su uso y su destino, para impedir su tráfico ilícito y lesivo. Porque el derecho a la protección de datos extiende su garantía a la intimidad, pero también a la esfera de los bienes de la personalidad que pertenecen al ámbito de la vida privada, inextricablemente unidos al respeto a la dignidad humana.

Por todo ello, se prevé que la naturaleza jurídica de la responsabilidad en esos casos de protección de datos es extracontractual y objetiva. Extracontractual, sin perjuicio de que se configure como contractual en determinados supuestos, dependerá de la existencia o no de una relación contractual con fundamento en la cual se ha cedido los datos personales al responsable del fichero. Así pues, al margen de los supuestos en los que las obligaciones

del responsable del fichero han de integrarse con las obligaciones legales o reglamentariamente previstas, la acción de responsabilidad civil, en tanto obligación incumplida se mueve al margen de la órbita de lo pactado. Por otro lado, sabemos que si hay incumplimiento de las previsiones normativas, el comportamiento del responsable del fichero ha de ser calificado como negligente, con lo que nos encontraríamos ante un régimen de responsabilidad subjetiva (*el responsable no responde por caso fortuito y fuerza mayor, el perjudicado tiene que probar el dolo o la culpa del responsable, en definitiva el incumplimiento tiene que probarse por el perjudicado según las reglas generales de distribución de la carga de la prueba en el proceso*). Pero la doctrina viene sosteniendo que estamos ante una responsabilidad objetiva, limitada por el hecho del incumplimiento objetivo de las disposiciones contenidas en la ley. Si ha existido incumplimiento, sea de quien sea, y de ese incumplimiento se ha derivado un daño para la persona cuyos datos personales han sido objeto de tratamiento, el responsable del fichero deberá indemnizar los perjuicios con independencia de la concurrencia de culpa. Se puede, eso sí, exonerar de responsabilidad al responsable del fichero de datos personales; se presume que es responsable salvo que pruebe que el hecho lesivo no le es imputable, porque lo es un tercero, o porque el daño lo ha causado una fuerza mayor, con lo cual no se puede exonerar solo probando la actuación diligente.

La relación de causalidad que establecemos entre el daño y el incumplimiento de las obligaciones y deberes que recaen en el responsable y en el encargado del fichero y su tratamiento, parten de la existencia de esta imputación objetiva que, a su vez, determina que, responderán de los daños que sean consecuencia de un riesgo típico derivado del hecho de tratar ficheros de datos personales. Este riesgo será general -es decir que afecte a todas las personas cuyos datos son objeto de tratamiento-, es un riesgo inherente a la realización de la actividad, y tendrá que rebasar los límites de lo socialmente admitido o tolerado. De esta forma, se persigue una mejor protección de los perjudicados, que no tendrán que probar la existencia de culpa, con un resultado razonable basado en la exigencia de acreditar el nexo causal entre la actuación del responsable del fichero y el resultado dañoso. Si bien, cuando el control de la situación corresponda al perjudicado, es a él a quien debe imputarse las consecuencias dañosas, por ejemplo, que el sujeto cuyos datos son objeto de tratamiento facilitase datos erróneos y se produjese por ello un daño que luego pretenda resarcir. Si hay una fuerza mayor, se interrumpe la relación de causalidad, circunstancia que exonera de responsabilidad civil también en esta responsabilidad objetiva. En el caso de que concurren actuaciones de terceros, con una conducta negligente del responsable del fichero, éste no se va a poder ver exonerado de responsabilidad, por ejemplo, que se hubieran incumplido los deberes de seguridad de los ficheros de datos. No se puede desconocer que la actuación de un tercero ajeno al fichero es un riesgo típico en este ámbito.

Por último, nos gustaría señalar la forma de reparación del daño, ya que el fallo de la sentencia que estime la acción de responsabilidad civil ejercitada por el perjudicado, puede establecer otras medidas de reparación distintas a la indemnización o compensación pecuniaria, estamos hablando de la rectificación de la información, la cesación de la utilización del fichero, la publicación de la sentencia. Parece que la ley habla solo del derecho a ser indemnizados pero, si la responsabilidad civil se constituye en una reparación integral del daño causado, la concepción ha de ser necesariamente más amplia.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Artemi Rallo, L. (2012), "Hacia un nuevo sistema europeo de protección de datos de la reforma", *Revista de Derecho Político*, n 85. UNED

Capdevilla Domínguez, D. (2010). "Las redes sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual", *Documentación de las Ciencias de la Información*, vol. 33

Contreras Navidad, S. (2012) La protección del honor, la intimidad y la propia imagen en Internet, Cuadernos Aranzadi de TC. Pág. 32. Editorial Thomson Reuters, Navarra.

De la Fuente Honrubia, F, Hernández Durán, M. J., Herrero López, J M., López Álvarez, L. F., López Barbero, E. (2017). *Responsabilidad en el ámbito del derecho público y por la lesión de los derechos fundamentales.*, Editorial CEF. UDIMA

De la Iglesia Monje, M. I. (2016). “Ley Orgánica del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: las garantías de una protección uniforme a los menores más vulnerables en base a su supremo interés”, La Ley 5021/2015. Editorial La Ley.

De la Torre Olid, F. y Conde Colmenero, P. (2014). “Consideraciones críticas en torno a la autogestión y preservación de la intimidad en un escenario de riesgo”, *Los derechos a la intimidad y a la privacidad en el siglo XXI*, Fayós Gardó, A. (Coord.), págs. 39-60. Editorial Dykinson.

De Verda y Behamonte, J.R. (2015). “Los derechos al honor, a la intimidad y a la propia imagen como límites del ejercicio de los derechos fundamentales de información y expresión: ¿una nueva sensibilidad de los tribunales?”, *Revista de Derecho Privado y Constitución*, n. 29, págs. 389-436. España

Duncan J. Watts (2003). *Six Degrees. The Science of a Connected Age*, Vintage Bools, London

Escribano Tortajada, P. (2014). “Algunas cuestiones sobre la problemática jurídica del derecho a la intimidad, al honor y a la propia imagen en internet y las redes sociales”, *Los derechos a la intimidad y a la privacidad en el siglo XXI*, Fayós Gardó, A. (Coord.), págs. 61-85. Editorial Dykinson.

Hernández Hernández, A. (2009). *El honor, la intimidad y la imagen como derechos fundamentales. Su protección civil en la jurisprudencia del TC y del TS*. Editorial Colex, Madrid.

Iglesias Martín, C. R. (2019). *La custodia compartida. Hacia una corresponsabilidad parental en plano de igualdad*. Editorial Tirant lo Blanch. Valencia.

LORENTE LÓPEZ, M. C., “Los derechos al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen en la jurisprudencia más reciente”, *Los derechos a la intimidad y a la privacidad en el siglo XXI*, Fayós Gardó, A. (Coord.), págs. 131-155, ed. Dykinson, 2014

Messia de la Cerda Ballesteros, J. A., (2017), “La evolución del concepto de la cesión o comunicación de datos”, *Actualidad Civil* n. 10. Editorial Wolters Kluwer.

Moreno Navarrete, M. A. (2010). “Aspectos jurídico-privados de las tecnologías Web 2.0 y su repercusión en el derecho a la intimidad”, *La protección jurídica de la intimidad*, Boix Reig, J. (Dir), Jareño Leal, A. (Coord). Editorial Iustel, Madrid.

Pauner Chulvi, C. (2014). “Implicaciones del futuro reglamento europeo sobre protección de datos en la libertad de información”, *Los derechos a la intimidad y a la privacidad en el siglo XXI*, Fayós Gardó, A. (Coord.), págs. 39-60. Editorial Dykinson.

Requejo Isidro, M., (2017). "La aplicación privada del derecho para la protección de las personas físicas en materia de tratamiento de datos personales en el reglamento (UE) 2016/679", *La Ley Mercantil* n.42. Editorial Wolters KLuwer.

Zunón Villalobos, M. (2013), "La garantía civil de la privacidad". *Revista Aranzadi Doctrinal* num. 9/2013. Editorial Aranzadi. Pamplona.

EL APORTE DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS AL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Thelma Caba de León, Luisa Ponce Hernández, Cándido López de León

Escuela de Humanidades Universidad Autónoma de Chiapas Campus IV

Resumen

Hoy en día los problemas ambientales que se están presentando en todo el planeta se ha vuelto una amenaza latente para toda la humanidad, y la ciudad de Tapachula no es la excepción, en los últimos cinco años se ha observado que la población ha perdido el interés por el medio ambiente, lo que ha provocado un incremento de basura en las calles, ocasionando que las alcantarillas se tapen y con ello las calles se inunden y afecte negocios o casas, entre otros.

Sin embargo aun con los constantes programas y actividades por parte del gobierno para concientizar a todo el país, los resultados no han sido significativos, razón por la cual el gobierno ha implementado que desde los primeros años de educación hasta los niveles universitarios se le imparta a los niños y jóvenes la importancia del cuidado ambiente.

Esta investigación tiene como objetivo Establecer las contribuciones que han tenido las políticas educativas para el cuidado del medio ambiente en los estudiantes universitarios, para ello el proyecto empleara el método cualitativo, exploratorio y transversal, a través de ello se lograra obtener información relevante con la finalidad de conocer con mayor precisión las políticas y actividades educativas que desarrolla la Escuela de Humanidades C-IV para el cuidado del medio ambiente, así mismo utilizara la entrevista y el cuestionario como instrumento de medición para recabar la información necesario, mismos que serán aplicados al personal directivo y docentes, además del personal administrativo y estudiantes.

Palabras claves

Plan de estudios- Políticas educativas- Problemas ambientales- Estudiantes.

INTRODUCCIÓN

El Campus IV de la Universidad Autónoma de Chiapas, ha introducido entre su plan de educación políticas educativas para el cuidado del medio ambiente, con la finalidad de poner especial atención a formar estudiantes conscientes del cuidado ambiental para bien propio, de niños, ancianos y para las generaciones futuras.

Algunas de estas políticas son la implementación de actividades al aire libre, dinámica y campañas donde se promueva al estudiante el interés por el cuidado del medio ambiente.

Razón por la cual se analizarán las acciones que la Escuela de Humanidades C-IV lleva a cabo para promover con los estudiantes y personal académico las dinámicas, promoción, actividades, y todos aquellos recursos necesarios para insertar en los futuros profesionales la importancia de proteger el medio ambiente y con ello determinar el impacto que estas políticas han tenido en la sociedad.

Este proyecto basa su investigación en la liga de generación del cuerpo académica “Desarrollo Empresarial” vinculación con los sectores sociales, productivos y educativos, así mismo con apoyo del Cuerpo Académico de la Facultad de Ciencias Químico Biológicas del Campus IV y la colaboración de docentes de la Facultad de Negocios C-IV con quien se ha realizado un acuerdo de trabajo interinstitucional con la finalidad de aportar mayores beneficios a la investigación y a los diversos trabajos que se realicen.

La educación ambiental es un campo emergente de la pedagogía, en el que coexisten diversas perspectivas en el estudio y comprensión de diversos aspectos relacionados con el medio ambiente, estas perspectivas difieren en la definición del medio ambiente, en las finalidades que poseen y en las acciones que realizan, esto implica una serie de principios y fundamentos pedagógicos que son tomados en cuenta, en el momento de diseñar e instrumentar propuestas de investigación, intervención o formación. En las instituciones de educación superior de México, la mayoría de las perspectivas referidas, no han sido tomadas en cuenta, ha predominado por lo general una sola de éstas: la conservacionista (Alfie, 2002).

A partir del último tercio del siglo XX se ha venido constituyendo un marco referencial para el desarrollo de una conciencia social sobre los problemas ambientales y la implementación de una estrategia educativa para superarlos. La preocupación de la sociedad por el deterioro del medio ambiente, caracterizado por la contaminación y la destrucción de los ecosistemas, el agotamiento de recursos naturales y la pobreza, entre otros, se consideran las manifestaciones de una crisis de las relaciones sociedad naturaleza caracterizadas por los modelos de desarrollo y el papel que juegan la ciencia y la tecnología que los soportan, así como los patrones de

producción y consumo generados, que han alterado la dinámica natural de los ecosistemas y ello, a su vez, ha impactado las condiciones y calidad de vida de los seres humanos y de todos los seres Vivos (Fernández & Velasco, 2003)

En este sentido, a partir del impulso de la “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible” (UNESCO, 2005), la perspectiva de la sostenibilidad o sustentabilidad, cada vez más forma parte de las políticas educativas de numerosas instituciones de educación superior. En 2005 varias instituciones de educación superior de México, junto con organizaciones públicas firmaron el Compromiso Nacional por la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable. La firma de este compromiso implicó la reorientación de los programas educativos, a fin de impulsar los principios, conocimientos, habilidades y valores relacionados con la sustentabilidad; se ha hecho posible la incorporación de la perspectiva de la sustentabilidad en las asignaturas, cursos y/o seminarios; se han modificado programas y creado nuevas asignaturas, y algunas escuelas y facultades han diseñado nuevas carreras, con una orientación hacia esta perspectiva.

También se han desarrollado, programas y proyectos de investigación para entender, comprender, explicar o intervenir ante la multitud de problemas ambientales del presente siglo, como el cambio climático o la pérdida de la biodiversidad.

Las principales acciones en (Vázquez, 2016): a) la creación de programas ambientales exprofeso, b) la reforma curricular ambiental, c) la formación de alumnos de licenciatura, d) servicios de consultoría, e) participación en procesos ambientales gubernamentales, f) difusión y eventos ambientales, g) línea editorial en medio ambiente y desarrollo sustentable, h) desempeño ambiental, i) colaboración interinstitucional, j) redes de colaboración en materia ambiental, k) políticas ambientales en el programa institucional, y l) educación continua.

Es dentro de este contexto que es importante conocer si las instituciones de educación superior promueven la educación ambiental como una herramienta esencial para construir una perspectiva de sustentabilidad y crear conciencia en la sociedad de que las acciones del presente inevitablemente tendrán repercusiones en el futuro. La situación ambiental actual está exigiendo a las instituciones de educación superior que fortalezcan sus funciones sustanciales de docencia, investigación y extensión, así como la gestión, como parte importante de la solución a los diversos problemas que atentan contra la sustentabilidad (Ferrer, 2004)

Para cumplir con estos propósitos la Universidad Autónoma de Chiapas Campus IV han hecho contribuciones significativas al tema de la formación ambiental en la educación y que aportan argumentos conceptuales

suficientes, para derivar de allí los criterios con los cuales se ha realizado la formación ambiental en la educación superior.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se empleó el método cualitativo, exploratorio y transversal con ayuda de los instrumentos de investigación: entrevista y el cuestionario

El método de investigación cualitativa es la recogida de información basada en la observación de comportamientos naturales, discursos, respuestas abiertas para la posterior interpretación de significados.

La investigación o metodología cualitativa es el tipo de método de investigación de base lingüístico- semiótica usada principalmente en ciencias sociales. Se suele considerar técnicas cualitativas todas aquellas distintas a la encuesta y al experimento. Es decir, entrevistas abiertas, grupos de discusión o técnicas de observación y observación participante. La investigación cualitativa recoge los discursos completos de los sujetos para proceder luego a su interpretación, analizando las relaciones de significado que se producen en determinada cultura o ideología (Perez, 1994)

La entrevista es un intercambio de ideas, opiniones mediante una conversación que se da entre una, dos o más personas donde un entrevistador es el designado para preguntar. El objetivo de las entrevistas es obtener determinada información, ya sea de tipo personal o no, algunas ventajas de ellas son:

- La Entrevista es una técnica eficaz para obtener datos relevantes y significativos desde el punto de vista de las ciencias sociales
- La información que el entrevistador obtiene a través de la Entrevista es muy superior que cuando se limita a la lectura de respuesta escrita
- Su condición es oral y verbal.
- A través de la Entrevista se pueden captar los gestos, los tonos de voz, los énfasis, etc., que aportan una importante información sobre el tema y las personas entrevistadas.
- Permite el intercambio con el entrevistado sobre los aspectos que aparecen como importantes y que no teníamos previsto como tale

El cuestionario es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente, y organizadas, secuenciadas y estructuradas de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información (Best, 1974).

Entre las ventajas se encuentra:

- Es un procedimiento de investigación.
- Es una entrevista altamente estructurada.
- "Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir".
- Presenta la ventaja de requerir relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos.
- El sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.
- Presenta la desventaja de que quien contesta responde escondiendo la verdad o produciendo notables alteraciones en ella. Además, la uniformidad de los resultados puede ser aparente, pues una misma palabra puede ser interpretada en forma diferente por personas distintas, o ser comprensibles para algunas y no para otras. Por otro lado, las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.

Resultados

Este proyecto se encuentra en la primera etapa de desarrollo, etapa en la cual se realizó un análisis de la realidad ambiental que impera en el C-IV, tomando como referencia la Escuela de humanidades con la cual se pudo determinar que los estudiantes de humanidades emprenden toda actividad que brinde un beneficio al cuidado ambiental de su entorno, de esta forma logran que las instalaciones de la escuela se encuentren limpias y rodeado de plantas que aparte reflejan una imagen natural.

Desde hace varios años la Escuela de humanidades ha venido llevando a cabo campañas del cuidado ambiental, razón por la cual se elaboró una Bitácora ambiental del campus IV donde se estableció fechas para organizar eventos culturales en pro del cuidado ambiental, talleres de reciclaje, semanas del medio ambiente, mismo que estarán abierto al público, donde aprenderán a cómo organizar la basura en orgánica e inorgánica, a como emplear en un segundo uso algunos materiales, sustituir unos por materiales por otro con la finalidad de ir dejando de emplear aquellos que tienen una vida larga.

Estas acciones son los primeros trabajos que se realizan para ir conociendo por parte de los estudiantes su nivel de conciencia sobre los asuntos del cuidado del medio ambiente, y por parte de la UNACH C-IV conocer las políticas que ha emprendido para despertar esa conciencia en los estudiantes.

Posterior a ello se ira realizando otras actividades que permitirán dar solución a los objetivos que se plantearon en el proyecto que lleva su mismo nombre.

Conclusión

Vivimos en un mundo donde la humanidad está olvidando la importancia que tiene el cuidado del medio ambiente, es por ello que la Universidad Autónoma de Chiapas ha insertado en su plan de estudios acciones ambientales donde la comunidad universitaria participe, con ello se promueve la realización de actividades dentro y fuera del Campus IV .

En esta primera etapa se logró determinar que los estudiantes se encuentran en un momento de interés por todos aquellos problemas ambientales que el planeta entero está desarrollando, debido a la falta de conciencia por parte de toda la humanidad.

Algunas de las actividades que se han desarrollado para involucrar al estudiante en esta problemática es a través de talleres donde los estudiantes plantan árboles, reutilizan envases, fomentar el mantener una ciudad más limpia y enseñándoles a no ensuciarla demasiado al contexto que lo rodea.

Referencias

- Alfie, M. (2002). *Medio ambiente y universidad: Retos y desafíos ambientales en la universidad autónoma Metropolitana-Azcapotzalco*. . México: Paper.
- Best, J. (1974). *Como investigar en educación*. Madrid: Aguilar.
- Fernández, J., & Velasco,, N. (2003). La transversalidad curricular en el contexto universitario:una estrategia de actuación docente. . *Revista complutense de educación*, 379-390.
- Ferrer, E. (2004). *Universidad y Desarrollo Sostenible. Pedagogía* . España: Moretta.
- Perez, S. G. (1994). *Investigación cualitativa*. Madrid: La muralla.
- UNESCO. (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Madrid: UNESCO.

LA VÍCTIMA EN EL PROCESO PENAL Y EN LA ESCUELA.

Teresa de Jesús Camargo Sánchez, Augusto Federico González Graziano y Lucía Graciano Casas

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Tamaulipas

RESUMEN

La figura de la víctima del delito, es un personaje a quien no se le ha dado buen trato a través de la historia, pues han existido períodos en los que prácticamente se le ignoró. Es así que en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no era mencionada y fue hasta la reforma habida en el año 1993 cuando por primera vez se le incluye como sujeto de derechos, retomando importancia con la transformación del Sistema Penal en México, sistema que nace con la reforma constitucional el 18 de julio de 2008, que entró en vigor en forma total en el país, 8 años después (2016). El objetivo del presente trabajo fue realizar un análisis de la relevancia que en diversas épocas se le ha dado a la víctima, en comparación con los derechos que se le conceden al delincuente. Reflejando los resultados que ha imperado la desigualdad entre estos personajes, sin embargo en la época actual, el sujeto pasivo o víctima del delito, ha adquirido importancia ya que los derechos concedidos se equiparan a los que se le han otorgado al delincuente.

PALABRAS CLAVE: derecho penal, víctima, delincuente, proceso penal, derechos.

INTRODUCCIÓN

El tema de la víctima está íntimamente relacionado con el Derecho Penal, surgiendo éste ante la necesidad de organizar la vida de los habitantes de una sociedad determinada, protegiendo bienes jurídicos necesarios para su armónico desarrollo, constituyéndose entonces aquél con el conjunto de normas jurídicas, de Derecho Público interno, que definen los delitos y señalan las penas o medidas de seguridad (Pavón, 2018).

Cuando un delito es cometido, automáticamente aparece la figura de la víctima, pues es ésta quien directamente resiente el daño causado por esa infracción a la ley penal. Sin embargo, este personaje denominado víctima, no surge a partir de la aparición del Derecho sino que ha existido siempre, dado que las personas siempre han sido titulares de derechos sobre su vida, su integridad, su patrimonio, entre otros y por lo tanto desde antes de estar protegidos por la Ley, la vulneración de esos bienes jurídicos, ya generaba automáticamente la aparición de la víctima, ante cualquier acto que atentara contra ellos. En los tiempos más remotos, se practicó la venganza privada, es decir, cada persona por sí, defendía sus intereses, conociéndose también esta etapa, como así lo refiere Pavón Vasconcelos, como venganza de sangre, ya que los homicidios y lesiones, llamados delitos de sangre, eran los más comunes (Pavón, 2018). Pero como se apreciaba que en muchos casos, la venganza era desproporcionada al daño sufrido por la víctima, más adelante se establece la Ley del Talión, que se enuncia como “ojo por ojo y diente por diente”. En estos dos pasajes históricos, se observa que a la víctima se le daba un papel participativo para cobrar la afrenta sufrida, sin embargo, poco a poco su protagonismo fue desapareciendo, concediéndole mayor importancia y derechos al delincuente, incluso

la comunidad científica buscó estudiar a este último, existiendo múltiples tratados sobre ese tema, mientras que el sujeto pasivo del delito, quedaba en el olvido. Viene después la etapa identificada como de la Venganza Divina, ya que aquí el sujeto infractor era castigado por ofender a Dios con su conducta, por lo que al decir del invocado Pavón Vasconcelos, la víctima u ofendido quedaba en segundo plano (Pavón, 2018). Y con la aparición del Estado y del Derecho, empieza a surgir en algunos países la separación entre la iglesia y el Estado, por lo que entonces ahora se consideraba que la ofensa recaía en éste, relegándose también a la víctima.

También existió desinterés en estudiar a la víctima desde el aspecto científico pues la Victimología como ciencia es de reciente aparición, por lo que la interacción entre las víctimas y los agentes de justicia, es poco examinada de manera científica. Plata (2015), sostiene que las dos características del estado de la víctima son el sufrimiento y la injusticia.

Ahora bien, en la historia de México, se advierte que no siempre se le ha dado trato decoroso a quien sufre un daño a consecuencia de un delito pues aún cuando en la Constitución de 1917 ya se contempla una gama de derechos para el acusado, empero a la víctima ni siquiera se le menciona. En reforma a la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 1993), se establece en el artículo 20 que “En todo proceso de orden penal, tendrá el inculcado las siguientes garantías: I. Inmediatamente que lo solicite, el juez deberá otorgarle la libertad provisional bajo caución, siempre y cuando se garantice el monto estimado de la reparación del daño. En todo proceso penal, la víctima o el ofendido por algún delito, tendrá derecho a recibir asesoría jurídica, a que se le satisfaga la reparación del daño cuando proceda, a coadyuvar con el Ministerio Público, a que se le preste atención médica de urgencia cuando la requiera” por lo que es hasta entonces cuando se garantizan constitucionalmente los derechos de la víctima. (Islas, 2003), esa reforma significó el adelanto más trascendente en el esfuerzo por lograr el reconocimiento de los derechos de las personas afectadas por el delito y representó también un paso firme en el cumplimiento de los compromisos adquiridos por México en el ámbito internacional. Fue así como por primera vez se muestra a las víctimas del delito, como sujetos de derechos, los cuales en esta reforma les fueron reconocidos constitucionalmente, reconociéndoles su lugar dentro del drama penal, pues hasta este momento, la víctima había permanecido en el olvido.

Más adelante surge nueva reforma Constitucional (DOF, 1994), en la cual se le concede al ofendido la facultad de impugnar por vía jurisdiccional las decisiones de no ejercicio y desistimiento de la acción penal por parte del Ministerio Público, con lo que la víctima tiene ya más posibilidad de pugnar por los derechos que considere afectados. En nueva reforma a la Constitución (DOF, 2000), que recae entre otros, en el artículo 20, existe una presencia más notable de la víctima ya que para el efecto se divide este artículo en dos apartados: “A” y “B”, enunciando en el “A” los derechos del acusado (en 10 fracciones) y en el “B” (en 6 fracciones) los derechos de la víctima u ofendido, conservándose aquellos contemplados en la reforma de 1993, pero incrementándose ese catálogo de derechos, para así dar mayor protección al sujeto pasivo del delito. Finalmente, surge nueva reforma a la Constitución federal sobre el tema que se analiza, publicada en el DOF (2008), en donde se da la transformación en el sistema penal, al introducir la oralidad, característica del sistema acusatorio. Se comparte la opinión del jurista Fuentes (2014), al mencionar que “si tiene éxito en su implementación, entonces se tratará de la más importante, no solo de los últimos 100 años, sino que será la

reforma más significativa en los últimos siglos desde la colonia” (p. 9), pues los ciudadanos gozarán de un sistema eficaz y transparente.

Constituye también una de las reformas más importantes en el tema de las víctimas, al establecerse modificaciones sustanciales, entre otros, sobre los artículos 17, 18, 19, 20, 21 y 22. (DOF, 2008), en donde el tema principal, es la implementación del sistema acusatorio, como una nueva forma del enjuiciamiento penal, migrando del actual modelo mixto, en donde predomina lo inquisitivo, a uno garantista de corte acusatorio y oral. Esta reforma constitucional tuvo como finalidad, según se dice en el dictamen de las comisiones unidas de la Cámara de Diputados, el implantar un sistema penal garantista, en el que los derechos de la víctima y del ofendido, así como los del imputado, sean plenamente respetados (Román, 2012). Es importante destacar que como lo señala Rodríguez (2016), dentro de las innovaciones que se han implementado para rescatar a la víctima del olvido histórico, se han establecido centros de Atención a Víctimas del Delito con el fin de resarcirlas en el daño sufrido por el delincuente, resarcimiento que conlleva tanto el aspecto moral, psicológico como el patrimonial.

El objetivo del presente trabajo fue realizar un análisis de la relevancia que en diversas épocas se le ha dado a la víctima, en comparación con los derechos que se le conceden al delincuente.

Metodología

Se utilizó para el presente estudio el método histórico, el cual se caracteriza por la experiencia obtenida en el pasado y hay un desarrollo cronológico del saber; en el campo jurídico, el mejor conocimiento de las instituciones jurídicas se obtiene a través de la exploración de la evolución histórica (Arellano, 1999). Se recurrió también al método inductivo, tomando como base la idea plasmada por Rodríguez (1999), en el sentido de que es una operación lógica que permite pasar de la comprobación de varios hechos particulares a la ley de todos los hechos del mismo género, de conocimientos particulares a conclusiones generales. Este método se combinó con el método deductivo, que consiste en una operación analítica para descubrir la interconexión de los conocimientos adquiridos y para formar hipótesis de trabajo en la investigación científica (De-Gortari, 1992), pues se procedió a recabar información documental sobre el tratamiento que a la víctima se le ha dado en diversas etapas históricas, tanto a nivel universal como a nivel particular en México, para así establecer cuál ha sido la importancia que se le concede a esta figura en análisis en el devenir histórico, hasta la época actual. En la información obtenida, se utilizó la técnica de recolección de datos sobre fuentes documentales cuyos autores han indagado sobre la materia de estudio, consultando igualmente la legislación aplicable al tema.

Antecedentes

El término víctima, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (2014) deriva del latín *victimare* que significa sacrificio. Los victimólogos han acuñado diversas acepciones sobre este vocablo, así por ejemplo, para Rodríguez (2015), “víctima es el individuo o grupo que padece un daño por acción u omisión propia, ajena o por causa fortuita” mientras que Gómez (2006) la define como “persona que es vulnerada en el bien jurídico tutelado del que es titular o que padece un daño por culpa propia, ajena o fortuita”. En el contexto

jurídico, de acuerdo con el artículo 108 del Código Nacional de Procedimientos Penales (2014), “se considera víctima del delito al sujeto pasivo que resiente directamente sobre su persona la afectación producida por la conducta delictiva”.

Por su parte, la Ley General de Víctimas (DOF, 2017), da un concepto más amplio, distinguiendo entre diversas clases de víctimas, al señalar:

“Artículo 4. Se denominarán víctimas directas aquellas personas físicas que hayan sufrido algún daño o menoscabo económico, físico, mental, emocional, o en general cualquiera puesta en peligro o lesión a sus bienes jurídicos o derechos como consecuencia de la comisión de un delito o violaciones a sus derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea Parte. Son víctimas indirectas los familiares o aquellas personas físicas a cargo de la víctima directa que tengan una relación inmediata con ella. Son víctimas potenciales las personas físicas cuya integridad física o derechos peligren por prestar asistencia a la víctima ya sea por impedir o detener la violación de derechos o la comisión de un delito. La calidad de víctimas se adquiere con la acreditación del daño o menoscabo de los derechos en los términos establecidos en la presente Ley, con independencia de que se identifique, aprehenda, o condene al responsable del daño o de que la víctima participe en algún procedimiento judicial o administrativo. Son víctimas los grupos, comunidades u organizaciones sociales que hubieran sido afectadas en sus derechos, intereses o bienes jurídicos colectivos como resultado de la comisión de un delito o la violación de derechos”. Pero como se ha expresado, la víctima o sujeto pasivo de un delito, no siempre fue tomada en cuenta por el legislador, además de que en algún momento de la historia, tuvo que hacerse justicia personalmente, pero pasaron ya los días en que el ofendido tenía el derecho de vengar la ofensa por su propia mano (Rodríguez, 2015), tarea que ahora le corresponde al Estado, quien tiene la obligación de impartir justicia. Consecuentemente, era necesario garantizar sus derechos a través de normas legales.

Examinando la reforma constitucional del 18 de junio de 2008 (DOF, 2008), se advierte que la figura de la víctima se ha dignificado, según se deriva del contenido de los siguientes artículos:

El artículo 17 Constitucional, ordena que las leyes prevean mecanismos alternativos de solución de controversias y agrega que en materia penal regularán su aplicación y asegurarán la reparación del daño. De este precepto se advierte que si bien tiene como uno de sus objetivos, el descongestionar el sistema penal (Bardales, 2016), empero también contempla beneficios y derechos para la víctima. En cuanto a lo primero, da la posibilidad de que quien resultó agraviado por un delito, no tenga que enfrentarse a procedimientos largos, sino que mediante un mecanismo alternativo, como lo puede ser un acuerdo reparatorio, concluya en breve tiempo el conflicto, pero además se le protege a la persona afectada pues para que pueda utilizarse ese mecanismo alternativo, es menester que se le repare el daño. Por ello, se estima que la inclusión de los medios alternos de solución de conflictos, es una nueva forma de administración de justicia, con lo que se pretende brindar calidad y eficiencia en la resolución de conflictos legales, sin embargo, debe darse la publicidad necesaria para que la ciudadanía haga uso de ellos (Rotter, 2016), lo que redundaría como ya se dijo, en una justicia más pronta y benéfica para la víctima. No pasa desapercibido que esta norma también beneficia al acusado pues si terminara el asunto por un medio alternativo, no se le impondría sanción alguna, dado que no existiría una sentencia, sin embargo, si tendría que cubrir el pago por concepto de reparación del daño a la víctima, por lo que entonces ambos saldrían beneficiados.

Si bien en el sistema penal anterior a la reforma de julio de 2008, ya se establecía el perdón y la conciliación como una forma de dar por terminado anticipadamente el conflicto penal, sin embargo la regulación que ahora se estipula en los acuerdos reparatorios, entraña más garantías para la víctima en el sentido de que esa resolución se presenta de una manera más justa, pues no basta el simple acuerdo entre particulares, sino que la Ley establece que es menester que esa convención sea aprobada por el Juez o el Ministerio Público, quienes previamente tendrán que revisar que haya proporcionalidad en las obligaciones, debiéndose cerciorar además de que el consentimiento para negociar, no se obtuvo mediante la intimidación, amenaza o coacción, buscándose así la equidad entre las partes. Y si el juez o en su momento el Ministerio Público advierte que el consentimiento no es libre y espontáneo, por encontrarse viciada la voluntad del ofendido, entonces no emitirá resolución aprobatoria de lo convenido entre las partes (Rotter, 2016).

Además para que proceda cualquiera de los mencionados mecanismos de solución, es menester que la víctima dé su anuencia, por lo que entonces tiene una participación activa en su tramitación y procedencia.

Resulta así que se busca una justicia más rápida con la implementación de los mecanismos señalados, al concluirse el litigio anticipadamente, sin tener que agotar todas las etapas del procedimiento ordinario, lo que si bien constituye un beneficio para el imputado, empero su principal función es satisfacer en una manera más pronta, la necesidad de la víctima, pues como se constata, en ambas formas alternas, se privilegia la reparación del daño, la que es indispensable para su procedencia, por lo que se coincide con lo que sostiene Hidalgo (2010), al referir que “Las leyes de justicia alternativa –restaurativa o de resolución de conflictos– comprenden distintos procedimientos, y diferentes soluciones que inclinan a practicar, con mayor propiedad, la justicia. No ignora el “dar a cada uno lo suyo”, y consecuentemente, lo suyo de la Víctima” (p. 127).

Los mecanismos de justicia alternativa, son principalmente la conciliación y la mediación, a través de los que se busca que las partes participen directamente cuando se ha producido un delito, a fin de solucionar la problemática, con la mínima intervención del Estado (Cabrera, 2014), debiendo aplicarse solo en los delitos en que expresamente se autoriza en la legislación procesal aplicable.

Comprendió también la reforma Constitucional del 2008, una variación del contenido y estructura del artículo 20 incrementándosele el apartado C, quedando así en el apartado A, los principios generales del debido proceso legal, en el B los derechos del procesado y en el apartado C, los derechos de la víctima y el ofendido (DOF, 2008). En el apartado A, prescribe en lo que importa a la víctima, que el objeto del proceso penal, entre otros, es que los daños causados por el delito se reparen, reiterándose esa protección al afectado por el delito de que se le retribuya en razón del bien o bienes jurídicos lesionados. De igual manera, se establece una paridad entre derechos de imputado y ofendido, al prescribir que ningún juzgador puede tratar asuntos sujetos a proceso con cualquiera de las partes, sin que esté presente la otra, destacándose con ello la importancia que se le da a la víctima, sin menoscabar las garantías del acusado, poniéndoseles en un plano de igualdad de derechos y obligaciones dentro del proceso penal.

En cuanto a la primera fracción, expone que el objeto del procedimiento, entre otros, es que los daños causados por el delito se reparen, por lo que de esa manera, la víctima cobra presencia en ese apartado.

El inciso B, está reservado para enunciar los derechos del procesado, en 9 fracciones.

Respecto a la víctima, su catálogo de derechos se contiene en el apartado C, en donde se establece como aspecto novedoso de esta reforma, el que se le otorgue a la víctima y ofendido la facultad de intervenir directamente en el juicio e interponer recursos en los términos que la ley prevea, por lo que con ello se da un paso hacia el reconocimiento como auténtico sujeto procesal, con las atribuciones propias de las partes, teniendo la oportunidad de defender directamente sus intereses, lo que antes estaba reservado únicamente al Ministerio Público y desde luego, al acusado del delito.

En cuanto a la posibilidad de ser asesorada en el ejercicio de sus derechos, a través precisamente de un asesor jurídico, el cual debe de ser abogado con cédula profesional, también constituye un avance importante, pues con anterioridad, era únicamente el sujeto señalado como autor de un delito, quien tenía la posibilidad de contar con un defensor que lo patrocinara, lo que se establece en forma obligatoria, incluso con la mención de que si aquél no cuenta con un defensor, por no poder o no querer nombrar, el Estado tiene la obligación de asignarle un defensor público, derecho que ahora se traslada también para la víctima pues para asegurar que esté siempre asesorada y asistida jurídicamente, se dispone que si no puede designar uno particular, tendrá derecho a que se le asigne uno de oficio, es decir, un profesionista pagado por el Estado.

Por lo anterior, se observa que aumentaron los derechos de la víctima, además de darle intervención como parte procesal activa e independiente del Ministerio Público, al establecerse la figura del acusador coadyuvante (Román, 2012).

Siguiendo con el análisis del artículo 20 Constitucional en la fracción III del apartado C, se establece el compromiso para el Estado, de proporcionarle atención médica y psicológica de urgencia, pues resulta evidente que éste no puede esperar a que el imputado asuma la reparación del daño, para proporcionarle atención a la víctima u ofendido, así como tampoco será necesario que se le reconozca la calidad de víctima dentro de un proceso, sino que en forma inmediata, deberá de prestársele la atención señalada.

REPARACION DEL DAÑO

En la fracción IV del mismo artículo 20 Constitucional, se reitera la obligación de reparar el daño a la víctima u ofendido, lo cual deberá ser solicitado por el Ministerio Público, sin perjuicio de que aquéllos también puedan hacerlo, advirtiéndose por tanto que la facultad de pedir la reparación del daño, no queda supeditada únicamente a la voluntad del Ministerio Público.

En la fracción V, se toca el tema de la protección a la víctima u ofendido, bajo el resguardo de su identidad y otros datos personales en tratándose de menores de edad, delitos de violación, secuestro o delincuencia organizada y cuando el juzgador lo estime conveniente para su protección. Así, los ofendidos o víctimas, ejercen su derecho a la privacidad.

En cuanto a los datos personales se refiere, éstos pueden consistir en el domicilio, el lugar de trabajo, reclusión o tratamiento, los familiares y allegados más cercanos, determinados movimientos y labores (García, 2008).

Bajo el texto de la fracción VII, se concede a la víctima u ofendido la posibilidad de impugnar por vía judicial, las omisiones del Ministerio Público en la etapa de investigación del delito; las resoluciones de reserva, de no ejercicio de la acción penal, desistimiento de la misma o la suspensión del procedimiento en caso de no estar cubierta la reparación del daño. Sobre este rubro, existía ya la posibilidad de impugnar algunas

resoluciones, como así se regulaba en el artículo 21 Constitucional, párrafo cuarto (texto anterior a la reforma de junio de 2008).

Otro aspecto de la reforma que tiene importancia con relación a la víctima, recae en el artículo 21, en donde se concede a la víctima u ofendido, la posibilidad de ejercer por sí la acción penal, - surgiendo así la acción penal privada- con las particularidades que establezca la ley secundaria, dejando atrás el monopolio que sobre dicha acción tenía hasta entonces el Ministerio Público (DOF, 2008).

Es así, como se advierte que en el devenir histórico, la legislación poco se había ocupado de proteger a la víctima, sin embargo no pueden ignorarse los notables avances, principalmente a partir de la reforma Constitucional que transformó el sistema penal en México (DOF, 2008), que sin duda repercute en el desarrollo del proceso penal y que además constituye un derecho humano, cuyo distintivo en ellos, es el reconocimiento en los ordenamientos jurídicos de la más alta jerarquía normativa de los Estados, esto es, en los textos fundamentales, como lo es la Constitución (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2017), y aun cuando no puede ignorarse que todo lo plasmado en la Ley en favor de la víctima, no siempre se ejecuta cabalmente en el aspecto práctico, pues todavía se presentan casos de falta de preparación en los profesionistas que desempeñan el papel de asesores victimales, empero es deber también de los ciudadanos, en el caso de que se conviertan en víctimas de delitos, el exigir que se cumplan todos y cada uno de los derechos que les corresponden por mandato constitucional, pues como se mencionó, la Carta Magna siempre ha establecido derechos para los imputados y éstos reclaman su cumplimiento, por lo que ahora que se le ha dado un papel importante a la víctima, ésta debe de procurar también que se hagan efectivos y no quedarse callada ante su inaplicación, lo que sin duda cambiará la percepción que la sociedad tiene sobre la aplicación de la justicia en el sentido de que siempre se protege más al delincuente que a la persona que es sujeto pasivo del mismo, porque como quedó de manifiesto, la protección y establecimiento de derechos, van dirigidos a los dos protagonistas del drama penal: el delincuente y la víctima.

CONCLUSIONES

Del estudio realizado sobre el tratamiento que se le ha dado a la víctima a través de la historia, se advierte que no siempre fue sujeto de derechos ya que aun cuando fuera quien directamente sufrió un agravio, ni siquiera se le consideraba con ese carácter y mucho menos se le atribuía la facultad de exigir que le fuera reparado el daño. Este desconocimiento a los derechos de la víctima, se presenta también en México, en donde su aparición a nivel constitucional ocurre hasta 1993 en donde se le menciona en una forma muy breve, lo que no ocurrió en tratándose del imputado, a quien desde la Constitución de 1917 ya se le nombraba como sujeto de derechos y por lo tanto se enunciaron los que se le atribuían, derechos que conserva hasta hoy. Consecuentemente, por mucho tiempo la víctima u ofendido se encontró en desventaja al no gozar del mismo tratamiento de protección otorgado al sujeto infractor de la Ley Penal.

En la época actual, ya están establecidos en una forma más amplia, los derechos a la víctima a nivel Constitucional, regulados por las leyes secundarias, equiparándolos con los concedidos al sujeto activo del delito, por lo que podemos concluir que la parte agraviada por uno o varios delitos, de ser un personaje sin

derechos o de derechos muy limitados, ha pasado a ser una verdadera protagonista en igualdad de circunstancias con el inculcado, dentro del proceso penal acusatorio y oral.

REFERENCIAS

Arellano G. C. (1999). *Métodos y Técnicas de la Investigación Jurídica*. (Segunda edición) México: Porrúa. 61 Pp.

Bardales L. E. (2016). *Guía para el Estudio del Sistema Acusatorio en México*. (Sexta edición). México: MaGister. 63 Pp.

Cabrera D. J. (2014). *Mediación Penal y Derechos Humanos*. (Primera edición), México: Ediciones Coyoacán. 164 Pp.

Código Modelo del Proceso Penal Acusatorio para los Estados de la Federación (2009). *Comisión Nacional de Tribunales de Justicia de los Estados Unidos Mexicanos CONATRI*. México: Concepto Editorial Triadadiseño. 79 Pp.

DOF, Diario Oficial de la Federación (2014) Código Nacional de Procedimientos Penales [En línea]. Disponible en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cnpp.htm . Fecha de consulta: 10 de agosto de 2018.

De-Gortari E. (1992). *Introducción a la Lógica Dialéctica* (Décima edición). México: Grijalbo. 246-247 Pp.

Diccionario de la Real Academia Española (2014). Tema consultado: significado de víctima . [En línea]. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios>. Fecha de consulta: 9 de agosto de 2018.

DOF, Diario Oficial de la Federación (1993). Reforma artículo 20; [En línea]. Disponible en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_129_03sep93. Fecha de consulta: 18 de julio de 2018.

DOF, Diario Oficial de la Federación (1994). Reforma artículo 20. [En línea]. Disponible en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_133_31dic94_ima. Fecha de consulta: 18 de julio de 2018.

DOF, Diario Oficial de la Federación (2000). Reforma artículo 20. [En línea]. Disponible en: https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/.../00130167.pdf. Fecha de consulta: 18 de julio de 2018.

DOF, Diario Oficial de la Federación (2008). Reforma artículos, 17, 20 y 21. [En línea]. Disponible en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5046978&fecha=18/06/2008. Fecha de consulta: 2 de agosto de 2018.

DOF, Diario Oficial de la Federación (2017). Ley General de Víctimas. [En línea]. Disponible en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV_030117.pdf. Fecha de consulta: 4 de agosto de 2018.

García R. S. (2008). *La Reforma Penal Constitucional ¿Democracia o Autoritarismo?* México: Porrúa. 85 Pp.

Fuentes-Díaz, F. (2014). *Manual Juicio Oral*. México: Anaya Editores, S.A. 9 Pp.

Gómez-Tagle. E. (2006). *Derecho y Sociedad: Glosario de Criminología y Ciencias Sociales*. México: Universidad Pontificia de México 225 Pp.

Hidalgo-Murillo, J. D. (2010). *Justicia Alternativa en el Proceso Penal Mexicano*. México: Porrúa. 127 Pp.

Islas-de-González-Mariscal, O. (2003). *Derechos de las Víctimas y de los ofendidos por el delito*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. 8-9 Pp.

Pavón, V. F. (2018). *Manual de Derecho Penal Mexicano* (Vigésima Primera edición). México: Porrúa. 3-47 Pp.

Plata, L. A. (2015). *Criminología, Criminalística y Victimología* (Novena edición). México: Oxford. 125 Pp.

Pratt, C. (2018). *Curso Básico Sobre Sistema Penal Acusatorio* (Segunda edición). México: Centro de Estudios Jurídicos Carbonell, A.C. 23 Pp.

Román, P. E. (2012). *La Víctima del Delito en el Sistema Acusatorio y Oral*. México: Flores Editor y Distribuidor. 43-50 Pp.

Rotter-Díaz, J. S. (2016). *Manual de las Etapas del Sistema Acusatorio* (Segunda edición). México: Flores Editor y Distribuidor. 158-159 Pp.

Rodríguez, C. B. P. (1999). *Metodología Jurídica*. México: Oxford. 14 Pp.

Rodríguez M. L. (2016). *Criminología* (Trigésima edición). México: Porrúa. 75-76 Pp.

Rodríguez M. L. (2015). *Victimología*. (Decimoquinta edición). México: Porrúa. 75-357 Pp.

Suprema Corte de Justicia de la Nación (2017). *Derechos Humanos Tomo 1* (Primera edición). México: Editorial Color S.A. de C.V. 6 Pp.

PONENCIAS MESA TEMÁTICA:

VIOLENCIA ESCOLAR

RECURSOS PARA UNA DIDÁCTICA TRANSVERSAL: LAS DISPOSICIONES CONDUCTENTES A LA REALIZACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (ART. 41)

Fernando González Alonso*, José Luis Guzón Nestar y Montserrat Mateos Sánchez***

*Universidad Pontificia de Salamanca, España)

**CES Don Bosco (Universidad Complutense de Madrid) y San Pío X (Universidad Pontificia de Salamanca)

Resumen

Se da a conocer unos recursos para la educación en valores como eje transversal, y para la formación de grupos en sus diferentes enseñanzas, también para los estudiantes de educación superior, basados en el conocimiento de los Derechos del Niño, como ejemplo el artículo 41, favoreciendo el Derecho Educativo como formación del docente o educador y de los destinatarios.

Dicho artículo refiere que “nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los Derechos del Niño y que puedan estar recogidas en: a) El derecho de un Estado Parte; o b) El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado”.

Se describe dicho artículo en su relación a disposiciones nacionales e internacionales de los Estados Parte, que han de ser conocidas para su aplicación en favor de los Derechos de los menores. También se realiza una propuesta didáctica que centra el análisis y el planteamiento del Derecho en este artículo.

Palabras clave:

Derechos del Niño, didáctica transversal, educación en valores, derechos.

INTRODUCCIÓN

El artículo 41 se encuentra en la primera parte de los Derechos del Niño, que abarca del 1 al 41, donde los Estados Parte garantizan los derechos, con los que la comunidad internacional distingue a los menores para su respeto y protección. Este artículo está entre los que indican principios y medidas generales, que han de ser respetadas y salvaguardadas a la luz de los principios grabados en la Convención, para el bien de los menores.

Existen disposiciones nacionales e internacionales referidas al ámbito de los menores que es necesario conocer, para que “nada de lo dispuesto en la Convención afecte a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los Derechos del Niño, tal y como señala el art. 41.

La finalidad es el bienestar y felicidad de los menores a través de los Derechos del Niño, que con el artículo 41, buscan su interés superior, desde las disposiciones normativas internas y externas.

El conocimiento de este artículo y su marco referencial, como ejemplo de trabajo didáctico para conocer y aplicar los Derechos del Niño, favorecerá la formación de los educadores y la aplicación de los Derechos en los menores como personas más vulnerables.

1. Descripción del artículo y su marco referencial

El enunciado del artículo 41, dice que: “Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los Derechos del Niño y que puedan estar recogidas en: a) El derecho de un Estado Parte; o b) El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado”.

Algunos conceptos básicos a los que nos referiremos: a) *Derecho*, como la soberanía o norma con el que cuentan las personas desde el mismo momento en el que nacen; b) la *Convención* se refiere al *Acuerdo* realizado entre los países que la han ratificado, sintiéndose obligados legalmente a aplicar su contenido; c) *ratificar* en este contexto, es la aprobación y confirmación del documento normativo pactado, como el de los Derechos del Niño, para que resulte seguro, y finalmente, d) los *Estados Parte*, que ratifican o se adhieren con el procedimiento e instrumento correspondiente, para formar parte. En este caso, dentro de la Convención de los Derechos del Niño y cumplirlos, e) el *interés superior* del niño, entiéndase por ello el principio de los menores que abarcan las acciones a realizar por los padres, madres, tutores legales, el Estado o la Administración, con el fin de garantizar el desarrollo integro y la vida digna de los menores, favoreciendo unas condiciones que cubran sus necesidades físicas, de seguridad de filiación, etc., favoreciendo su bienestar, evitando el autoritarismo y el paternalismo administrativo. La evaluación de su interés superior, favorecerá el respeto y garantía del mismo.

En el caso de la Convención de los Derechos del Niño, cada uno de los Estados Parte la ha ratificado y acogido. Por ejemplo, en el caso español, el conjunto de los Derechos del Niño, se han ratificado en el instrumento recogido por el BOE del 31 diciembre (1990) de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

¿Puede haber para los menores, alguna disposición más adecuada y satisfactoria que los Derechos del Niño? Puede resultar que algún Estado Parte, cuente entre sus leyes, con alguna que beneficie y busque el interés superior del menor de forma más proporcionada y ventajosa.

Por tanto, son las leyes propias de un Estado, y las internacionales, que una vez conocidas, podrán ser aplicadas, especialmente sobre los menores, al resultarles más favorables, convenientes y beneficiosas. Por la misma razón, podría haber otras leyes, que puedan ser consideradas desventajosas, desfavorables, e inconvenientes, para el interés superior del menor, en relación con los Derechos, prevaleciendo estos.

En síntesis, el artículo 41 de los Derechos del Niño explicita que, a los Derechos ya conocidos, cada Estado Parte, puede aplicar otros más adecuados, que mejoren de alguna forma, la realidad, experiencia y el entorno de los niños (*Save the Children*, 2009, Convención Derechos del niño).

2. La aplicación del Art. 41 en el derecho nacional e internacional

El artículo 41, dentro del elenco de los Derechos del Niño, sitúa un elemento especial, por el que, de alguna forma, se aumentan y potencian todos los Derechos del Niño, buscando su interés superior.

Más que un obstáculo o limitación, el artículo impulsa las disposiciones nacionales o internacionales, anteriores o posteriores a la Convención, en las cuales se concretan los derechos humanos y fundamentales, para que sean aplicadas por un Estado Parte, al resultar más propicias y ventajosas (Baratta, s/f).

El apartado “a” del artículo, refiere al derecho propio de un Estado Parte, las leyes *nacionales* que pueden resultar más adecuadas y satisfactorias para los niños, como pueden ser algunos apartados de la Constitución del país, o leyes de los Estados Parte, que con diferentes nombres se presentan relacionadas con la protección a la infancia y adolescencia como se puede ver en este ejemplo (Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia).

A nivel *internacional*, el literal “b” del artículo 41 representa al derecho internacional vigente con Tratados, Convenios, Convenciones, Leyes y Protocolos relacionados con los derechos, que los Estados Parte han ratificado y consideran en beneficio de los niños y su interés superior (Sociedad Colombiana de Pediatría, 2011). Así, por ejemplo:

- Los Protocolos Facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño (2006), que regulan la participación de menores situaciones peligrosas y difíciles, como son los conflictos armados, la venta, prostitución y pornografía infantil.
- La Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, adoptada en 1984 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, con un precedente en 1975.
- La Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, en vigor desde 1969.
- La Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados, a destacar los menores refugiados, su asilo, etc.
- El Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados de 1967, que amplía la temporalidad y las limitaciones geográficas.
- La Convención sobre el Estatuto de los Apátridas, que define el término como la persona “que no es considerada como nacional suyo por ningún Estado, conforme a su legislación”. Considera que han de tener los mismos derechos que los nacionales, en relación con la libertad de religión y a la educación de los menores, y mismo trato respecto de los otros derechos.
- El Convenio de La Haya sobre adopción, es relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, protegiendo a los menores y sus familias de adopciones internacionales “ilegales, irregulares, prematuras o mal gestionadas” y previniendo de sustracciones, ventas, o tráfico de menores.

- Los cuatro Convenios de Ginebra de 12 de agosto de 1949⁵⁸, con sus Protocolos sobre la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales y no internacionales.
- Las Directrices del ACNUR sobre Protección y Cuidado⁵⁹ (1994) sobre los niños refugiados y los Derechos del Niño (Arts. 2 y 3); sobre la cultura, su preservación y participación (Preámbulo y Art. 30); el bienestar psicosocial y físico de los menores refugiados (Arts. 3.2 y Art. 39).
- Los Principios rectores en materia de menores no acompañados y separados de su familia⁶⁰

Este marco normativo internacional, aunque no único, resulta fundamental para su aplicación a favor del interés superior de los niños.

Los Estados Partes, dentro de su jurisdicción han de promover y seleccionar las disposiciones nacionales e internacionales, que mejor logren los Derechos del Niño, complementando con medidas adecuadas, la protección de los menores y respetando los *principios*⁶¹ de *jurisdiccionalidad*, respetando las decisiones de jueces u órganos afines; de *inviolabilidad de la defensa*, con la participación del defensor para su ayuda; de *legalidad del procedimiento*, para garantizar que este sea justo e imparcial; de *contradicción*, a partir del conocimiento de las situaciones producidas en el proceso, contando con la necesaria ayuda legal; de *impugnación*, para recurrir ante un órgano superior según la decisión adoptada y *publicidad*, para tener acceso a todos los elementos que faciliten una defensa correcta y la protección de la identidad de los menores.

3. Propuesta didáctica sobre el artículo 41 de los Derechos del Niño como recurso transversal

La propuesta didáctica para que los docentes puedan trabajarla indistintamente con sus grupos de alumnado en diferentes etapas o enseñanzas, y así promover el Derecho Educativo y el conocimiento de los Derechos del Niño, en concreto de este artículo 41, podría basarse en las siguientes cuestiones que el animador adaptará a la dinámica más adecuada, a las características del grupo y a los intereses del promotor:

- a) Revisar *conceptos básicos* como Derecho, Convención, Acuerdo, ratificar, Estados Parte, interés superior del niño.
- b) Partir de la comprensión del *artículo 41*, su significado y sentido.
- c) Cuestionar si puede haber para los menores, alguna *disposición* más adecuada y satisfactoria que los Derechos del Niño en algún Estado Parte.

⁵⁸ Los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949. Disponible en <https://www.icrc.org/spa/assets/files/publications/convenios-gva-esp-2012.pdf>

⁵⁹ Directrices del ACNUR sobre Protección y Cuidado. Disponible en http://www.acnur.es/PDF/7126_20120417163205.pdf

⁶⁰ Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/06.pdf

⁶¹ Corte Interamericana de Derechos Humanos. Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño. Disponible en

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6_1P0WdqSxQJ:www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_17_esp.doc+&cd=13&hl=es&ct=clnk&gl=es

- d) Plantear si hay *leyes nacionales* que pueden resultar más adecuadas y satisfactorias para los niños. Ver algunos ejemplos. Revisar las leyes del propio país que afectan al interés superior del menor.
- e) Concretar si en el ámbito *internacional*, existen Tratados, Convenios, Convenciones, Leyes y Protocolos relacionados con los derechos, que los Estados Parte hayan ratificado y se consideren beneficiarios del interés superior de los niños. Revisar el contenido del derecho internacional que esté relacionado con los menores y su beneficio.
- f) Revisar si los principios de *jurisdiccionalidad, inviolabilidad de la defensa, legalidad del procedimiento, contradicción, impugnación y publicidad* son respetados en la jurisdicción de los Estados Partes, para mejor lograr los Derechos del Niño con las medidas adecuadas para la protección de los menores.
- g) Realizar una síntesis y valoración final de la propuesta didáctica clarificando el derecho en el contexto de los Derechos del Niño y del Derecho educativo en general.

CONCLUSIONES

Resulta fundamental para todos, y en especial para los padres y educadores, conocer los Derechos del Niño, en concreto este artículo propuesto, que nos facilite el conocimiento y estudio de otras disposiciones nacionales e internacionales, que indaguen el beneficio e interés superior de los niños y niñas.

Para una formación transversal en las enseñanzas escolares o superiores, es esencial revisar conceptos básicos vinculados al ámbito del Derecho Educativo y los Derechos del Niño, en formato de Convenciones, Acuerdos, Tratados, Convenios, Convenciones, Leyes y Protocolos, u otro tipo de disposiciones nacionales e internacionales, que aspiran al beneficio y al interés superior del niño, para lo cual, habrá que analizar el contenido de las normativas correspondientes.

Identificar las disposiciones que mejor protegen la infancia, con el complemento de las de la Convención, favorece la no discriminación, la protección y la participación de los menores (Corte Interamericana de Derechos Humanos. Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño, 2002).

Trabajar alguna propuesta didáctica de forma transversal e interdisciplinar en las diferentes etapas educativas, facilita la familiarización con los conceptos y disposiciones afines al Derecho Educativo y a los Derechos del Niño, en algunos de sus artículos, como es el caso en el n° 41 y la formación en derechos y valores para bien de los destinatarios y para el bienestar y felicidad de los menores.

También en la educación superior se hace necesaria la educación en los valores y los derechos como un elemento de carácter transversal. Los derechos humanos, y los de la infancia, han de estar presentes en los grados y postgrados, conectados a los principios, fines y contenidos propios de la especialidad. El análisis, la enseñanza y el aprendizaje basado en los derechos y valores, es esencial para una educación integral basada en la ciudadanía y los valores cívicos, que capaciten no sólo a los profesionales, sino a personas respetuosas, abiertas, generosas, tolerantes, solidarias, etc.

REFERENCIAS

- Baratta, A. (s/f). Infancia y democracia. Disponible en http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Infancia_democracia_A._Baratta.pdf
- Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cat.aspx>
- Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados. Disponible en http://acnur.es/PDF/0005_20120511114519.pdf
- Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Disponible en http://www.ohchr.org/documents/HRBodies/CERD/ICERDManual_sp.pdf
- Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965. Entrada en vigor: 4 de enero de 1969, de conformidad con el artículo 19 Disponible en <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949. Disponible en <https://www.icrc.org/spa/assets/files/publications/convenios-gva-esp-2012.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño. Disponible en http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6_1P0WdqSxQJ:www.corteidh.or.cr/docs/opinion/es/seriea_17_esp.doc+&cd=13&hl=es&ct=clnk&gl=es
- Directrices del ACNUR sobre Protección y Cuidado. Disponible en http://www.acnur.es/PDF/7126_20120417163205.pdf
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/12/31/pdfs/A38897-38904.pdf>
- Instrumento de Ratificación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño. BOE de 17 de abril de 2002. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2002/04/17/pdfs/A14494-14497.pdf>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-8470-consolidado.pdf>
- Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño. (2006). Disponible en http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/06.pdf
- UNICEF (2006). Protocolos facultativos sobre la convención de los Derechos del Niño. Derechos del Niños Disponible en https://www.unicef.org/spanish/crc/index_protocols.html
- Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados de 1967. Disponible en http://www.castillalamancha.es/sites/default/files/documentos/pdf/20170425/protocolo_estatuto_refugiados.pdf

Save the children. Convención derechos del niño. Disponible en https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/convencion_infancia_15-18.pdf

Sociedad Colombiana de Pediatría. (2011). Disponible en <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2014/08/Derechos-de-la-ninez-y-los-servicios-de-saludadaptacion-para-Colombia-2011.pdf>

Corte Interamericana de Derechos Humanos. Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño. (2002). Disponible en http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_17_esp.pdf

LA PREVENCIÓN DEL BULLYING COMO UNA ESTRATEGIA DE CULTURA DE PAZ

Maritza Carrera Pola*; **Elisa Carolina Ramírez Carrera**** y
Diana Laura Colmenero Carrera*

*Universidad Autónoma de Chiapas; **Universidad de Guadalajara

RESUMEN

El bullying es el acoso y violencia entre pares, y cyberbullying, se refiere a esta misma problemática pero utilizando para ello las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como son los celulares, computadoras, laptops a través del uso de internet, por ello tienen coincidencias, pero debido al uso de los medios electrónicos tiene sus propias particularidades que más adelante mencionaremos. Objetivo. Caracterizar el fenómeno del bullying y cyberbullying en los adolescentes de la secundaria del estado, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Metodología. El presente trabajo es un diseño tipo descriptivo, transversal y observacional. Resultados. Entre la frecuencia de bullying y cyberbullying se observa que el bullying es el modelo que más se utiliza para ridiculizar a otro compañero con un 22.2% aunque se ve una tendencia de 12.2% de cyberbullying en los estudiantes por lo que es alarmante ya que este nuevo modelo tiende a tener al acosador las 24 horas vigilada a su víctima, y la posibilidad de usar más medios como fotos, videos, salas de chat, redes sociales entre otros. Conclusión. En este estudio realizado en la escuela secundaria del estado ubicado en el municipio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se encontró una prevalencia de Bullying del 22.2 y del cyberbullying del 12.1 %. Es decir que prevalece aun más el acoso escolar por los medios tradicionales que el mediado por las tecnologías de la información y la comunicación lo que conlleva a pensar, que es necesaria formar en valores desde la familia.

PALABRAS CLAVE: Bullying, cyberbullying, TIC.

INTRODUCCIÓN

Según Avilés Martínez (2013), Las actuaciones de acoso contra los iguales, ya sea de forma directa y presencial o mediada a través de dispositivos electrónicos, pretenden socavar la dignidad de sus destinatarios, las víctimas (p.1)

Y así mismo dice *“La mayoría participan de intención y de recurrencia y visualizan la distancia de poder que hay entre quienes agreden y quienes son maltratados”*. (Avilés, 2013, p.1)

“Quien las practica no recuerda, ni posee, ni construye referentes morales adecuados para tomar conciencia, y termina echando mano de otros. Suele ignorarlos que le ajustan a la norma social y moral. No cumple ni la premisa de ‘deber hacer’ –moral- ni la de ‘querer hacer’ –ética-“ (Tognetta, 2009, citado por Avilés 2013)

Para Garaigordobil (2015): *“La violencia entre iguales tiene consecuencias perniciosas para todos los implicados, pero con distintos síntomas y niveles de sufrimiento. Aunque los efectos más acusados se muestran en las víctimas, los agresores y los observadores también son receptores de aprendizajes y hábitos negativos. Todos los implicados en situaciones de maltrato, en cualquiera de los roles, están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta.”*

Generalmente nuestro enfoque siempre es hacia la víctima sin embargo también los agresores y observadores

tendrán connotaciones negativas para su desarrollo como seres humanos, es decir todos los actores de esta problemática reciben un impacto, que repercutirá en su salud mental, y lo que parece un hecho aislado tendrá repercusiones en la misma sociedad en la que estamos todos inmersos.

Particularidades del ciberbullying

En la guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso, “*se entiende éste como la consecución de comportamientos agresivos e insultantes contra una persona a través de tecnologías interactivas, básicamente Internet y la telefonía móvil. Se consideran ciberacoso los insultos, las amenazas, el envío reiterado de correos a alguien que no desea recibirlos, las humillaciones, el spam, la distribución de fotos trucadas, la suplantación de la identidad*”. (Luengo, 2011, p.9)

Esta forma de acoso, mediado por las TIC, principalmente se ha desarrollado con el uso de los teléfonos celulares inteligentes Smartphone, que los niños y adolescentes utilizan de forma indiscriminada, ya que los padres para sentir una seguridad, contratan los servicios de internet de prepago, lo que permite tener una conexión las 24 horas del día en cualquier lugar a través de este medio. Estos medios permiten la virtualidad y la comunicación la cual en ocasiones es mal utilizada, las personas ahora se comunican y socializan a través de estos medios, la forma de comunicación se vuelve impersonal y hasta masiva.

METODOLOGÍA

Diseño de estudio

El presente trabajo es un diseño tipo descriptivo, transversal y observacional.

Universo de trabajo

Los alumnos de 1°, 2° y 3° grado de la escuela pública secundaria del estado del turno matutino en Tuxtla Gutiérrez.

Muestra

Es una muestra no probabilística

Criterios de inclusión

- Se incluyeron a todos los alumnos de 2° y 3° año que llevaran firmado el consentimiento o autorización por el tutor para participar en el proyecto.
- Alumnos que se encontraran inscritos en el turno matutino de la escuela secundaria del estado de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Se incluyeron ambos géneros.
- Se incluyeron todos los tipos de bullying y cyberbullying.

Criterios de exclusión

- Se excluyeron a los alumnos que no llevaron la hoja de consentimiento o autorización por parte del tutor.
- Se excluyeron a los alumnos que no se presentaron el día de la encuesta.
- Se excluirán a los alumnos que no se encuentren inscritos en el turno de la mañana.

Criterios de eliminación.

- Se eliminaron a los participantes que no completaron la encuesta.

Técnica, material, método y maniobras

Se solicitó autorización a los directivos de la escuela (director en turno y maestros a cargo de grupo) para poder ingresar y realizar el estudio, una vez autorizado platicamos con los alumnos a incluir, sobre el tema en estudio y la problemática actual del Bullying y Cyberbullying, así también se entregó un consentimiento informado a todos los alumnos del turno matutino de la secundaria del estado de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, para solicitar la autorización por parte del tutor y aquellos que aceptaron se les realizó una encuesta en el que se reservó el uso de nombre personal para confidencialidad del participante en donde incluía las siguientes preguntas: grado que cursa, edad, acceso a internet, uso de celular y de computadora. En relación a la problemática se preguntó si existe bullying en la escuela, ha sido víctima de bullying, ha realizado bullying. Hay Cyberbullying en la escuela, has sido víctima de cyberbullying, ha realizado cyberbullying. Posteriormente se procedió a revisar todos los cuestionarios detalladamente para corroborar que estuvieran llenados completamente para proceder a su análisis.

Método de recolección y procesamiento de los datos

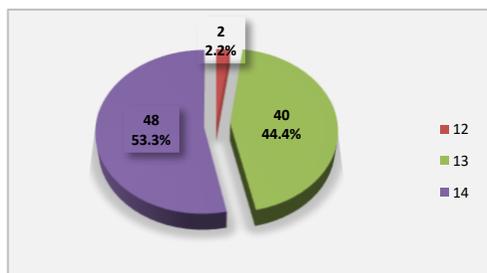
Se diseñó un cuestionario en donde se solicitaron datos generales (excepto nombre personal), acceso a teléfono, internet, información sobre la existencia de bullying y cyberbullying en la escuela, así como también si habían sido víctimas o victimario. Se interrogó especialmente sobre el impacto que tuvo ese hecho en su comportamiento sobre todo con respecto a la tristeza, enojo o aislamiento social.

Los datos obtenidos se descargaron en una computadora con procesamiento de Windows en el programa Excel 2011 para poder categorizar las preguntas y respuestas, posteriormente se procesaron los datos en un programa de análisis estadístico SPSS. Se utilizó estadística descriptiva, el análisis que se dio a cada una de las variables fue de acuerdo al tipo y distribución de la misma en este aspecto todas nuestras variables fueron nominal y continua y se utilizaron frecuencias relativas y absolutas.

RESULTADOS

Se aplicó el cuestionario (ver anexo 1) a los estudiantes de 1ro, 2do y 3er grado de la secundaria del turno matutino de la Escuela del estado del municipio de Tuxtla Gutiérrez, del estado de Chiapas. Con la finalidad de apoyar el análisis del presente estudio, se aplicaron la encuesta a 90 alumnos, se encontró que la mayoría de los alumnos son de catorce años, siendo un 53.3% del total de la población encuestada, siguiéndole las de trece años con un 44.4% y la minoría de doce años con un 2.2%. En la figura 1 se describen las edades de los estudiantes encuestados.

Figura 1. Edad de los estudiantes encuestados.



El género que más prevalece y puntea en los alumnos de la Escuela secundaria del estado, del municipio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, es el masculino con el 51.1%; por una pequeña diferencia porcentual del 2.2% con el femenino. En la tabla 1 se describen la frecuencia y porcentaje en género de los estudiantes encuestados.

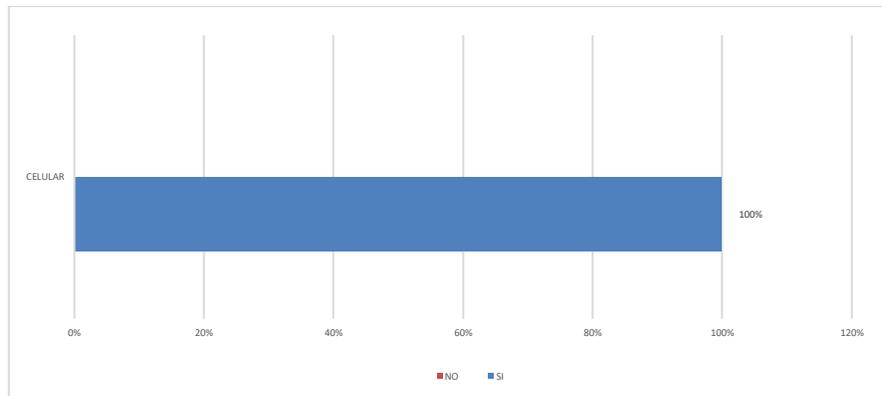
Tabla 1. Género de los estudiantes encuestados

Genero	Frecuencia	Porcentaje %
--------	------------	--------------

<i>Masculino</i>	46	51.1
<i>Femenino</i>	44	48.9
<i>Total</i>	90	100

Con respecto al uso de celular en los grupos estudiados, el 100% de los alumnos encuestados cuenta con celular, 46.7% segundo grado y 53.3% tercer grado. En la figura 2 se describen los alumnos que cuentan con celular.

Figura 2. Alumnos que cuentan con celular



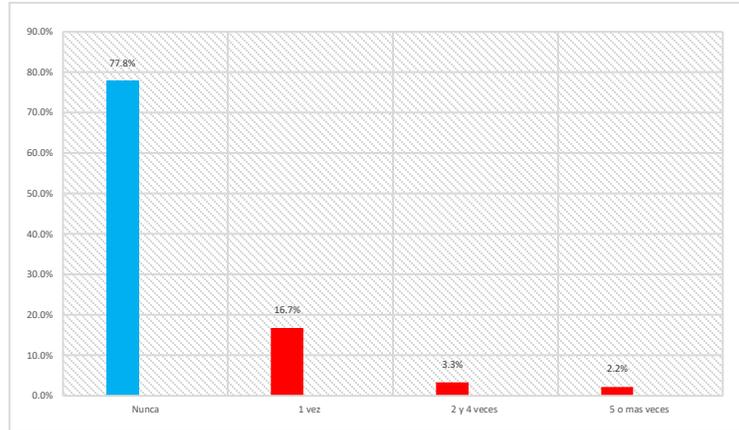
El 90% de los estudiantes cuentan con internet en los celulares y el 10% no cuenta con internet en los celulares. En la tabla 2 se describen a los alumnos que cuentan con internet en el celular.

Tabla 2. Alumnos que cuentan con internet en el celular

Grado	Frecuencia	Porcentaje %
<i>SI</i>	81	90
<i>NO</i>	9	10
<i>total</i>	90	100

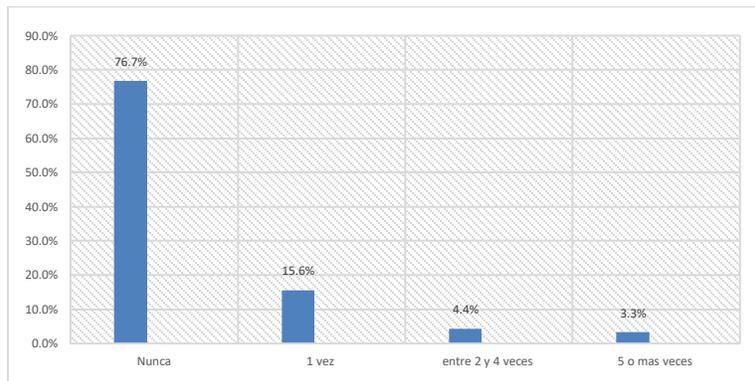
Con respecto al bullying un total de 22.2 % fue víctima de bullying, 16.7% ha sufrido bullying una vez, el 3.3% ha sido víctima de bullying entre 2 y 4 veces y un porcentaje de 2,2% quienes han sufrido 5 veces o más el acto de bullying, un 77.8% menciona que nunca ha sido víctima de bullying. Ver figura 3.

Figura 3. Porcentaje de alumnos víctimas de bullying



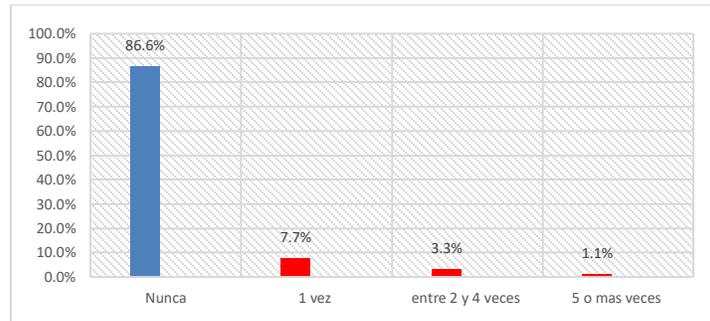
23.3% mencionó que ha realizado bullying, 15.6% lo han realizado 1 vez, el 4.4% lo realizan entre 2 y 4 veces y solo el 3.3% lo realizan 5 o más veces. 76.7 % de los alumnos dijo que nunca han realizado bullying. Figura 4.

Figura 4. Porcentaje de alumnos que hacen bullying



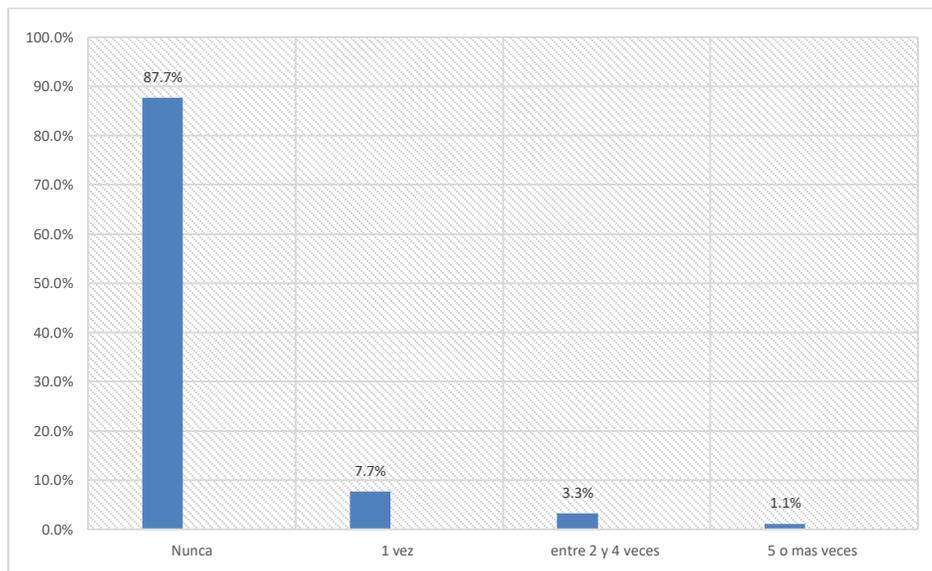
En relación si han sido víctima de cyberbullying, **un total de 12.1%** ha sido víctima, el 7.7% solo 1 vez, el 3,3% entre 2 y 4 veces, y el 1,1% 5 o más veces de aquí la importancia de saber qué tipo, frecuencia y forma de agresión han practicado, todo ello con la finalidad de determinar el riesgo que se corre para que estos alumnos sean potenciales victimarios o víctimas. 77.8% dijo que no ha sido víctima en su escuela. En la figura 5 se describe el porcentaje de víctimas de cyberbullying.

Figura 5. Porcentaje de víctimas de cyberbullying



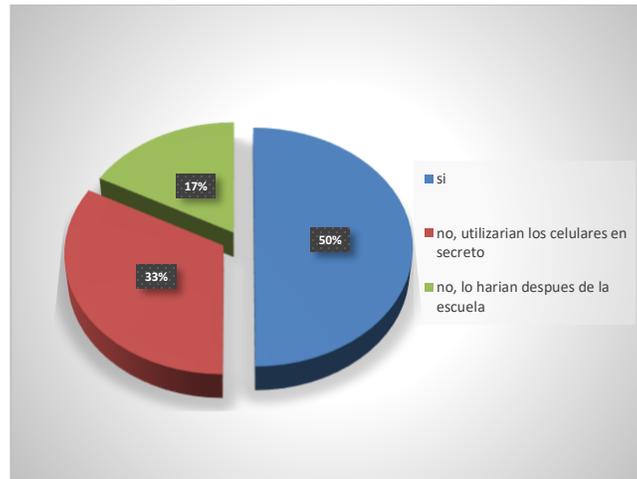
Un total de 12.1% han realizado cyberbullying, 7.7% 1 vez, el 3.3% lo han realizado entre 2 y 4 veces, solo 1.1% lo han realizado 5 o más veces, 87.7% de los alumnos nunca ha realizado este tipo de bullying. Figura 6.

Figura 6. Porcentaje de alumnos que han realizado Cyberbullying



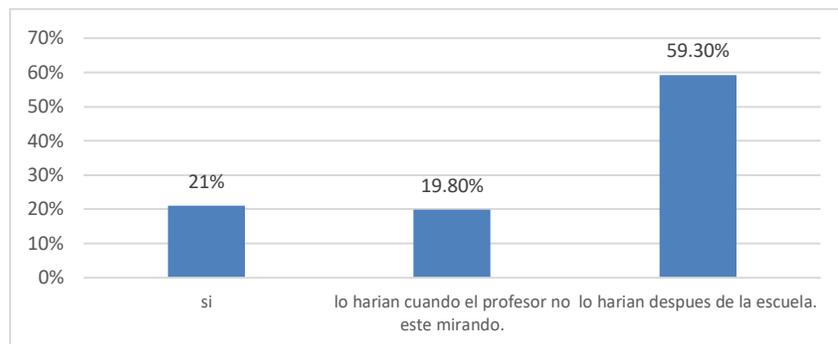
Se realizó un apartado sobre el uso de dispositivos móviles e internet, se preguntó si prohibir este tipo de medios disminuirá el bullying o cyberbullying y se observó los siguiente.

Figura 7. Prohibir el uso de celular en la escuela



El 59.3% de los alumnos informan que, aunque se quite el internet los alumnos lo harían después de la escuela.

Figura 15. Prohibir el internet en las escuelas para disminuir el cyberbullying.



CONCLUSIONES

En este estudio realizado en la Escuela Secundaria del Estado ubicado en el municipio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se encontró una prevalencia de Bullying del 22.2 y del cyberbullying del 12.1 %.

El género más afectado fue el género femenino en un 55% en el bullying con respecto al 45% del genero hombre y en el cyberbullying 54.5 en hombres y 45.5 % mujeres.

El 100% de los alumnos cuentan con teléfono celular y 90% tiene acceso a internet el cual es un dato de alerta ya que la mayoría de los estudiantes podría padecer de cyberbullying en cualquier tipo de sus modalidades.

Entre la frecuencia de bullying y cyberbullying se observa que el bullying es el modelo que más se utiliza para ridiculizar a otro compañero con un 22.2% aunque se ve una tendencia de 12.2% de cyberbullying en los estudiantes por lo que es alarmante ya que este nuevo modelo tiende a tener al acosador las 24 horas vigilada a su víctima, y la posibilidad de usar más medios como fotos, videos, salas de chat, redes sociales entre otros.

Con respecto al comportamiento que manifiestan los alumnos afectados del cyberbullying después de la agresión se observó que 19.4% refiere enfado y el 19.3% tristeza, 2 comportamientos importante ya que en el primer caso el enfado podrían ser un futuro de víctimas-perpetradores es decir que se conviertan en nuevos acosadores, mientras que en el segundo caso la tristeza puede ser desencadenante para la depresión y al final suicidio.

De lo relacionado en prohibir el uso de celular en su escuela para disminuir la agresión, 50% de los alumnos están de acuerdo ya que consideran que esto puede disminuir este tipo de violencia, pero el 50% refiere que, aunque lo prohíban este seguirá siendo un medio de acoso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés Martínez, J. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34 (1), 65-73.
- Garaigordobil, Maite. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: changes with age. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Luengo, J. (2011). Guía de recursos para centros educativos en caso de ciber acoso. España: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Pinheiro, P. (2002). Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas. septiembre 14, 2018, de UNICEF Sitio web: https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf
- UNESCO. (2018). Qué hace la UNESCO sobre acoso y violencia escolar. Octubre 1,2018, de UNESCO Sitio web: <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar/accion>

RECURSOS PARA UNA EDUCACIÓN TRANSVERSAL: DERECHOS DEL NIÑO CUANDO ES VÍCTIMA DE ABANDONO, ABUSO, EXPLOTACIÓN, TORTURA, TRATO INHUMANO O DE CONFLICTOS ARMADOS

José David Urchaga Litago*, Gloria Gil Talavera** y Raimundo Castaño Calle*

*Universidad Pontificia de Salamanca (España)

**Universidad de Salamanca y C.I.F.P. Medina del Campo, Valladolid (España)

Resumen

Se expone un material para la educación de universitarios, especialmente de los estudiantes de educación (magisterio, pedagogía) y de ciencias sociales (comunicación, educación social, sociología, psicología). El contenido trata sobre el art. 39 de la convención sobre los derechos niño, el cual hace referencia a la obligación de los estados de promover la recuperación física, psicológica y social de los niños que hayan sido víctimas de abandono, abuso/explotación, tortura/penas crueles, trato inhumanos/degradante o de conflictos armados. Se presenta un documento elaborado que profundiza en este derecho y partir del cual el alumnado universitario debe reflexionar y ampliar la información expuesta. La propuesta es transversal, ya que trata temas de diferentes materias: psicología, derecho, ética, educación, sociología o política, lo cual posibilita que pueda ser trabajado con la metodología de enseñanza “elaboración y desarrollo de proyectos”. Así, el estudio de este derecho del niño puede realizarse coordinadamente desde diferentes asignaturas. La originalidad de la propuesta radica en que es un material que está diseñado para estudiantes que son diferentes a los del grado de Derecho.

Palabras clave:

Educación Superior, Derechos del Niño.

Introducción

La educación del universitario debe incluir, según el modelo de Espacio de Educación Superior Europeo, la educación en valores, así como una visión crítica, enfocadas a un mundo más solidario y de mayor bienestar. Uno de los contenidos más básicos que se deben trabajar son los derechos universales humanos, y en relación a éstos, los derechos del niño (se pueden consultar en UNICEF, 2006). Consideramos que estos temas deben ser tratados tanto específicamente (por ejemplo, en materias tales como derecho, ética o deontología), pero también de forma transversal (por ejemplo, en materias como psicología, sociología, economía, política, educación o

salud). Ahora bien, en muchos casos, y sobre todo en las materias no específicas, el profesorado carece de un material elaborado para las clases, y debe ser él que lo prepare.

En este caso se ha escogido el art. 39 que hace referencia a los derechos del niño cuando es víctima de abandono, abuso, explotación, tortura, trato inhumanos o de conflictos armados, y la razón es que un tema universal. En todas las sociedades hay niños que sufren abandono y abuso, y además, en nuestro contexto latinoamericano, son muchos los conflictos recientes y presentes de conflictos armados, terrorismo o de gran inseguridad ciudadana (incluyendo asesinatos, torturas, amenazas), y que en muchos casos está suponiendo desplazamientos de grandes poblaciones a zonas y países más seguros.

Ante esta realidad, presentamos un material para ser trabajado, ya sea en una materia especializada o en una transversal. También puede ser útil para integrar diferentes materias en una metodología de “elaboración de proyectos”, ya que este derecho del niño (art. 39) incluye apartados relacionados con sociología, historia, psicología, educación, rehabilitación, salud, derecho o ética, tal y como aquí se va a demostrar.

En cuanto al procedimiento de enseñanza en el aula, se propone que el alumnado lea el artículo, así como un breve documento que aquí se ha elaborado, en el cual, de una forma muy sencilla, se desarrollan todos los apartados de este derecho. Completando el mismo, se presenta una bibliografía actual, seleccionada, rigurosa, accesible y sencilla, puesto que la mayoría son artículos científicos disponibles en la red. Los alumnos deberán ampliar la información dada y elaborar un documento final, en el cual lo apliquen a casos actuales y realicen propuestas de actuación. Este modelo de enseñanza-aprendizaje se basa en la clásica propuesta de Ver-Juzgar-Actuar.

Desarrollo del documento para el alumno

Artículo 39. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.

El punto importante y diferencial de este derecho, frente a otros derechos que se centran en la protección, está en la obligación de los Estados en promover la *recuperación* integral.

Los Estados deben proveer de medios explícitos, identificables y especializados para los casos donde los niños hayan sido *víctimas* de abandono, conflictos armados, explotación o abuso, tortura u otra forma de tratos o penas

cruelles, inhumanos o degradantes. Se enumera éstos por haberse demostrado ser altamente gravosos y se sabe que sin ayuda es muy complicada una recuperación integral ya que debe abarcar todas las dimensiones humanas: física (aspectos médicos, biológicos), psicológica y social (que incluye la reintegración).

Se especifica que dicha recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un *ambiente* que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño. Este apartado señala cómo debe ser el ambiente ya que no todo ambiente es adecuado para la recuperación del niño, y es que puede darse el caso que un estado haya creado centros para la rehabilitación de niños y por sus características y funcionamiento (tales como hacinamiento, pocos recursos, baja formación de las personas encargadas) se dé un empeoramiento de las víctimas.

La infancia, periodo de alta vulnerabilidad. Este derecho tiene un sustento comprobado científicamente, y es que durante el periodo de la infancia se construye y asienta la madurez biológica, el desarrollo psicológico, las relaciones interpersonales y la socialización. A su vez, en este periodo es cuando se dan las circunstancias más favorables para una posible recuperación.

En cuanto al *desarrollo biológico* es bien sabido que en esta fase vital es cuando se desarrollan y maduran todos los órganos humanos, y aunque algunos terminan su maduración terminada la adolescencia, otros, como el cerebro no finalizan su maduración hasta muy avanzada la juventud (los 21 años es la edad media de mielinización del área frontal cerebral, área responsable de las funciones más diferencialmente humanas, tales como el razonamiento, decisiones morales, control de emociones o planificación vital y de tareas).

Respecto al desarrollo de la *personalidad*, los primeros años de vida son vitales, y de forma especial los de la primera infancia (hasta los 7 años). En estos años se asientan las bases de la autoestima, las relaciones de confianza con los demás, la interiorización de normas, el desarrollo cognitivo, el moral y el afectivo. Tiene gran importancia las relaciones y el tipo de apego con los adultos con los que más relaciones se han tenido (en especial los padres, cuidadores y hermanos). En los años posteriores (7-15 años) estas dimensiones psicológicas se van desarrollando y personalizando; comienzan a tener cada vez más peso las relaciones con los “iguales” (amigos de similar edad). Son múltiples las investigaciones que han demostrado la relación entre el *tipo de apego* en la infancia (seguro, inseguro ambivalente/resistente, inseguro evitativo y el desorganizado) y el comportamiento en el adulto (Papalia, 2013).

En este contexto hay que resaltar los estudios de la *resiliencia*, entendida como la capacidad psicológica para repararse de un “golpe vital” o trauma. Está asociada a una infancia en la que se ha tenido presente figuras de apego seguras que les acompañaban a superar pequeñas dificultades durante la infancia. Es decir niños sobreprotegidos, sólo queridos y sin límites, desarrollan poca resiliencia así como capacidad de aceptación de la

frustración (no todos los deseos se pueden lograr). Por otro lado, si durante la infancia hay abandono, el niño no va a tener figuras de apego seguras que le posibiliten la capacidad de resiliencia. Además, si el niño sufre una experiencia vital dura, traumática (por ejemplo, abusos, maltratos) todavía no tendrá la capacidad de asumirla, y por lo tanto de reponerse a tal golpe. Es vital contextos seguros para lograr la reparación (Rodríguez, Morell y Fresneda, 2015).

El desarrollo de *relaciones interpersonales* está íntimamente unido a las vivencias interpersonales vividas durante la infancia. Los niños deben establecer relaciones seguras con adultos y otros niños que asienten su forma de relacionarse con los demás; y es que el ser humano, al igual que todos los mamíferos, es un ser social, que necesita de los demás para poder desarrollarse mejor como individuo y vivir una vida plena. Ésta solo se logra si las personas establecen sanas relaciones interpersonales las cuales se basan en la confianza mutua (parte afectiva, relacionada con la capacidad de dar y recibir amor), en el respeto (componente moral, del aceptación de la diferencia), en el sentimiento de grupo (componente social, de que el otro es parte de mí, por lo que hay un apoyo a los que lo necesitan, hay un sentido vital de grupo compartido) (Papalia, 2013).

La *socialización* es el proceso por el cual un niño asume los valores, normas y costumbres de su grupo de referencia, lo cual le permite su adaptación y aceptación plena (sin ellos no podríamos adaptarnos al grupo y seríamos rechazados). El niño se identifica con el grupo y pasa a ser vida e historia del mismo, pudiendo formar parte de su identidad, y el grupo lo acoge como suyo y lo protege, creándose el contexto necesario para el desarrollo del niño. Por eso son tan dañinos, entre otros sucesos, el abandono, el secuestro o los desplazamientos.

Víctima de cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. El *abandono* se le suele definir como la falta intencional a la atención a las necesidades básicas (tales como la alimentación, vivienda, ropa, o la atención médica).

La *explotación*, en general se refiere a la laboral (en el 2016 afectaba a más de 168 millones de niños, en el 2000 era de 246). Este tipo de explotación está asociada a la pobreza, muchas veces acelerada en contextos de guerra y de desastres naturales donde las familias son desplazadas, muchos progenitores muertos, escuelas, hospitales y otros recursos son dañados o destruidos.

El *abuso* tiene diferentes formas, entre las que cabe destacar el físico (por ejemplo, castigos corporales), el mental o el sexual (y dentro de éste la explotación sexual: pedofilia, pornografía infantil, prostitución e incesto) (Cantón y Rosario, 2015).

En este derecho además se incluyen otras circunstancias similares en las cuales los niños pueden ser víctimas: la tortura u otra forma de tratos o penas crueles (castigos), inhumanos o degradantes; o la participación en conflictos armados (puede llegar al extremo de obligar a los niños a participar como soldados) (consulta el documento de la ONU, *Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía*).

Antecedentes y consecuentes. Se ha demostrado que el abandono, el maltrato infantil, las vivencias traumáticas y el abuso sexual tienen consecuencias, tales como dificultades escolares, comportamiento rebelde y delictivo, trastornos de alimentación, de sueño, emocionales (baja autoestima, depresión, ansiedad, suicidio), abuso de drogas y alcohol, Trastorno de Estrés Post-Traumático, síntomas físicos (tales como dolores crónicos, trastornos somáticos) , y ofrecen un alto riesgo de revictimización de adultos (por ejemplo volverse abusadores, maltratadores). En el caso específico de abusos sexuales pueden presentar de adultos trastornos sexuales, tanto por inhibición como por exceso.

Entre los principales factores de riesgo están la pobreza y el estrés familiar, presencia de enfermedad mental (del niño o de familiares responsables), consumo de sustancias por parte de los padres o cuidadores.

Intervención. Ante cualquier sospecha de las circunstancias indicadas en este derecho se debe avisar inmediatamente a las autoridades correspondientes. En algunos casos será necesario retirar el niño del hogar para prevenir futuros maltratos (González, 2011).

Los contextos de reparación para ser exitosos deben restablecer apegos seguros, fortalecimiento de la resiliencia, eliminación de la autoinculpación. Todo en un contexto “que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño”, sus valores y que le ofrezca un sentido vital. Se debe recuperar y reintegrar al niño desde una perspectiva integral y multidimensional (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2011; OIT, 2017; Rodríguez, Morell y Fresneda 2015).

CONCLUSIÓN

Se ha demostrado que es posible, y defendemos que sea obligatoria por ser necesaria, la educación de los derechos como un tema transversal en la Educación Superior. Los derechos humanos, y los de la infancia, no es un tema exclusivo de los estudios de derecho, sino que deben estar presentes en todos los grados, y conectados con ellos. Así, creemos haber demostrado con un solo ejemplo, cómo un derecho a la infancia puede ser objeto de estudio en diferentes materias y grados universitarios. Defendemos que la enseñanza en los derechos es

necesaria como base de una educación integral, donde tal y como se defiende en diferentes proyectos de Educación Superior, la educación tiene el objetivo no sólo de formar profesionales, sino también personas que sean solidarias, críticas, y que trabajen por un mejor bienestar social y personal (por ejemplo, en el Espacio de Educación Superior Europeo, en el llamado Plan Bolonia).

ANEXO: Documentación seleccionada para el alumnado (disponible en abierto en la web todo el texto completo):

Abuso/abandono:

“El profesorado español ante el maltrato infantil. Estudio piloto sobre variables que influyen en la detección de menores en riesgo”, escrito por Rosa Vila, Ana Martina Greco, Ismael Loinaz Calvo y Noemí Pereda Beltrán, y publicado en la *Revista Española de Investigación Criminológica-REIC*, (2019; nº 17).

“Estudio sobre la evidencia demostrativa y el uso de protocolos en casos de abuso sexual infantil en Colombia”, escrito por Leonardo Alberto Rodríguez Cely, María Silvana Ochoa-Carrascal, Paola Andrea Perilla y Santiago Amaya-Nassar. Publicado en la revista *Criminalidad*, (2018; Vol. 60, nº 1, pp. 133-151).

“La investigación en desprotección infantil”, escrito por Eduardo Martín Cabrera y Haridian Suárez Martín. Publicado en *Cuadernos de trabajo social* (2018, pp.189-198).

“El abuso sexual infantil: opinión de los/as profesionales en contextos educativos”, escrito por Rosa Rúa Fontarigo, Violeta Pérez Lahoz y Rubén González Rodríguez. Publicado en *Prisma Social: revista de investigación social*, (2018, Nº. 23, Ejemplar dedicado a: Adolescencias y Riesgos: Escenarios para la Socialización en las Sociedades Globales, pp. 46-65).

“Memoria Traumática y Reexperimentación intrusiva: Trabajando con los Efectos del Abuso Sexual Infantil”, escrito por Felipe Paredes y Alexis Bustos. Publicado en la revista *De familias y terapias* (2018, Nº 44).

“Guardar el Secreto: la Invisibilización del Abuso Sexual Infantil / Keeping the Secret. Childhood Sexual Abuse and Mental Health”, escrito por Javier Erro Pérez. Publicado en la revista *Kamchatka: revista de análisis cultural* (2017, Nº 10, pp. 379-393).

“Del abandono y la orfandad al cuidado y formación para la vida”, escrito por Luz Alexandra Garzón Ospina. Publicado en la revista *Trabajo social* de la Universidad Nacional de Colombia (2017, Nº 19, pp. 87-100).

Explotación infantil:

- “Las formas del trabajo infantil en la región de la Triple Frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay”, escrito por María Cecilia Zsögön, publicado en la revista *Anais Brasileiros de Estudos Turísticos: ABET* (2018, Vol. 8, Nº. 3, pp. 47-58).
- “The Fight against the Least Visible Form of Human Trafficking: Trafficking for Child Labour Exploitation”, escrito por Luz María Puente Aba, publicado en la revista *Oñati socio-legal series*, (2018, Vol. 8, Nº. 1; ejemplar dedicado a: Human Trafficking: Challenges and Opportunities for the 21st Century; pp. 1-31).
- “Viajes y turismo asociados a la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes en Colombia: pornografía infantil”, escrito por Carlos Hernández Sánchez. Publicado en la revista *IUSTA*, (2019, Nº 51, pp. 135-152).
- “Mitos y Realidades de la explotación Sexual Infantil”, escrito por Nelsón E. Rivera Reyes, publicado en la revista *Horizontes Pedagógicos*, (2002, Vol. 4, Nº. 1)
- “La explotación sexual infantil y de los adolescentes (2)”, escrito por Magacha Juste. Publicado en la revista *Infancia, juventud y ley: revista de divulgación científica del trabajo con menores*, (2009, Nº. 1, pp.12-16).

Tortura:

- “Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños: La trata de niños”, escrito por M^a Ángeles Cano Linares. Publicado en la monografía *Objetivos de desarrollo sostenible y derechos humanos: Paz, justicia e instituciones sólidas / derechos humanos y empresas*, coordinado por Diana Marcela Verdiales López; Cástor Miguel Díaz Barrado y Carlos R. Fernández Liesa (2018, pp. 123-132), Madrid: editado por la Universidad Carlos III y el Instituto Universitario de Estudios Internacionales y Europeos "Francisco de Vitoria".
- “Los delitos de corrupción de menores y pornografía infantil”. Tesis doctoral de I. Bouyssou Norma, defendida en la Universidad de Sevilla (2015).
- “Los juegos del hambre en México: Los estragos del delito, en el marco de una violencia estructural”, escrito por Jesús Acevedo Alemán, César Arnulfo de León Alvarado e Irán Barrera. Publicado en la *Revista trabajo social* (2015, Nº. 7, pp. 133-154).

Conflicto armado:

“Resiliencia infantil y pensamiento multidimensional como factor de transformación social”, escrito por Sandra Milena Alvarán López, Cindy Tatiana Carrero Torres, Héctor Rafael Castellanos Triviño y Heidy Johanna Pinilla López. Publicado en la revista *Praxis & Saber* (2019, Vol. 10, N°. 23, pp. 139-156).

“El discurso del Otro en el dispositivo de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado”, escrito por Manuel Alejandro Moreno Camacho, publicado en la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* (2019, Vol. 10, N°. 2, pp. 295-323)

“Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia”, escrito por María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado, María Alejandra Fajardo Mayo. Publicado en la revista *Psicoperspectivas* (2018, Vol. 17, N°. 2)

Referencias

Cantón, D. y Rosario, M^a. (2015). Consecuencias del abuso sexual infantil: una revisión de las variables intervinientes. *Anales de Psicología*, 31, 607-614.

Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2011). Tratamiento psicológico de las víctimas de abuso sexual infantil intrafamiliar. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 2, 469-486.

González, M.T. (Coord.). (2011). *Psicología clínica de la infancia y de la adolescencia. Aspectos clínicos, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

OIT. *Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC); Día mundial contra el trabajo infantil 2017: En conflictos y catástrofes*.

ONU. *Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía*.

Papalia, D.E. (2013). *Desarrollo humano*. México D.F.: McGraw-Hill.

Rodríguez, M^a, Morell, J.M. y Fresneda, J. (coords.) (2015). *Manual de la promoción de la resiliencia infantil y adolescente*. Madrid: Ediciones Pirámide.

UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF. Disponible en <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

MANEJO DE LAS EMOCIONES PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Tania García Rodríguez

Escuela de Humanidades C-IV, UNACH

RESUMEN

En este documento se presenta el proceso que ha tenido la siguiente investigación. La problemática reside en la inexistencia de un programa de acción tutorial que promueva una educación socioemocional en estudiantes de primer año del nivel secundaria del municipio de Tapachula, Chiapas. Por lo tanto, el objeto de estudio dentro de esta investigación es la educación socioemocional como prevención del acoso escolar, siendo esta última una de las problemáticas más preocupantes y constantes hasta el día de hoy en la juventud.

Esta es una investigación con enfoque cualitativo con método la investigación acción bajo un paradigma socio crítico basándonos en teorías como las de Daniel Goleman y su “Inteligencia emocional” y la Pirámide de la Ética y la Moral.

Palabras Clave: acoso escolar, adolescencia, educación emocional.

INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI no sólo es apremiante capacitar y formar personas académicamente, al contrario, debe de haber una formación que se encamine en la conciencia de emociones y un desarrollo saludable como individuo y futuro ciudadano del mundo, hablamos de una educación integral en toda la extensión de la palabra y así comprometiendo de esta manera a que el desarrollo cognitivo se relacione y trabaje estrechamente con el desarrollo emocional.

Es precisamente, Daniel Goleman en el año de 1996 que nos habla de esto, plantea que como una posible solución es forjar una nueva mirada acerca del rol que tiene cada escuela en su labor en la educación integral del estudiante, existiendo una unión en las aulas de la emoción y cognición. En caminadas a que la educación incluya también el resolver conflictos entre pares y la colaboración en buena manera con los demás. De toda la necesidad antes descrita, surgió el empleo del término “educación emocional”.

Al hablar de educación socioemocional, es también importante plantearse la idea de cuánto y cómo se debe educar en referencia a las emociones, la mejor recomendación que se ha hecho es que sea siempre mediante un dialogo estable y cómodo, que, a una imposición. Tomando en cuenta la crisis social que hoy vivimos se refleja en múltiples problemáticas que han ido en aumento como el de la delincuencia, el consumo de estupefacientes,

de los embarazos a temprana edad, de la depresión, de trastornos alimenticios o el que en este caso nos vamos a enfocar que es el acoso escolar que actualmente es uno de los mayores problemas de nuestro país que ha demostrado traer consigo como consecuencia en sus víctimas la depresión y el suicidio que son un ejemplo de consecuencias que revelan un bajo nivel de desarrollo socioemocional.

Tomando en cuenta los procesos que en materia de reformas educativas en nuestro país ha sido testigo de muchos cambios, de los cuáles algunos aún están en proceso, ¿en qué manera se podría llevar la educación socioemocional a las aulas? Actualmente, dentro del mapa curricular establecido por la Secretaría de Educación Pública para la educación de nivel básico cada elemento incluye sus espacios específicos curriculares donde pertenecen sus asignaturas, áreas de desarrollo y ámbitos. La investigación que se presenta hace alusión a una de las áreas de formación académica más importantes dentro del nivel de educación básica y actualmente considerado un espacio donde se tiene mucho por trabajar, las “Áreas de Desarrollo Personal y Social”.

El “Área de Desarrollo Personal y Social” se ejecuta dentro de la asignatura “Tutoría y Educación Socioemocional” teniendo como objetivo que el educando obtenga conocimientos, habilidades, valores y actitudes enfocados en el desarrollo personal que logren poner en práctica también en contextos de sociales y de convivencia. Por consiguiente, en esta área de formación los estudiantes desarrollan comportamientos, habilidades, actitudes y rasgos de la personalidad que permiten al estudiante conocerse y comprenderse a sí mismos al mismo tiempo que conocen temas que en su desarrollo son imprescindibles de conocer.

Sin embargo, esto no ha sido logrado como debería de ser, una de las razones es que la misma materia o escenario no tiene el impulso que debería tener al mismo tiempo que tampoco se lleva como tendría que ser. En esta parte, muchas veces y en contexto en que se realizara la investigación la educación socioemocional no se práctica como debe de ser y en otros, ni si quiera es tomado en cuenta. Dejándolo en un total olvido. El acoso escolar entre alumnos es un problema entre pasillos, a pesar de existir un caso confirmado en abril del 2017.

Lo propósitos que se tienen con este proyecto de investigación es comprender de qué manera se podría llevar la educación socioemocional a las aulas para disminuir y prevenir el acoso escolar en estudiantes de nivel secundaria. Este trabajo de investigación tendrá una duración establecida de veinticuatro meses, mismos que se relacionan con los últimos cuatro semestres de la licenciatura en Pedagogía que oferta la máxima casa de estudios del Estado de Chiapas, la Universidad Autónoma de Chiapas. Específicamente en la Escuela de Humanidades Campus IV.

Objetivo General:

Implementar, a través de un plan de intervención, estrategias que beneficien a la educación socioemocional para el manejo de las emociones como factor preventivo del acoso escolar en los estudiantes de educación básica.

Objetivos específicos:

- Analizar la educación socioemocional que permita una estabilidad en el manejo de las emociones de los estudiantes de secundaria.
- Aplicar estrategias en la educación socioemocional de estudiantes de educación secundaria, para el manejo de las emociones y disminuir el acoso escolar.
- Evaluar el resultado de la aplicación de estrategias para el mejoramiento de la educación socioemocional para el manejo de las emociones de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo de manera que el paradigma teórico que se manejará dentro de la investigación es el socio crítico, la razón es que su fundamento se encuentra en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo, considerando que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos. Existiendo la necesidad de que haya una sensibilización y concientización del manejo de emociones para efectos de disminuir y, en cas también de prevenir el acoso escolar en los estudiantes de nivel básico por ello se requiere realizar una intervención dentro del tema de modo que el método de esta investigación se combina con el de investigación acción.

La investigación acción es una serie de estrategias metodológicas empleadas para el mejoramiento del sistema educativo y social. Este tipo de método está caracterizado por seguir en una línea en la que se van cumpliendo fases como lo son planificación, acción, observación y reflexión. De las cuáles esta investigación ha cumplido dos, la observación y reflexión del contexto en el que se pretende intervenir estando en desarrollo la planificación para proceder a la acción.

El taller “No me hago daño, tampoco hago daño”, es nuestro instrumento principal de investigación, encierra distintas actividades. Dividido en tres fases, la primera concierne para sensibilizar y concientizar al estudiante sobre las emociones tales como la ira, la tristeza, la alegría, la ansiedad, el miedo o el enojo y su repercusión al tener un mal manejo de ellas en sus relaciones personales para dar pauta a la siguiente fase.

Dentro de la segunda fase el tema del acoso escolar se hace presente con dinámicas grupales e información para los estudiantes sobre lo que trata este tema que a pesar de ser uno de los grandes problemas a nivel nacional el conocimiento sobre ello es poco.

Para al finalizar se pretende junto con ambos temas en una sola mirada y como reforzador realizar la fase final en la que los alumnos reflexionen las emociones que pueden experimentar ambas partes tanto como acosador como acosado al estar en estas situaciones de manera que los estudiantes tomen en cuenta que las emociones son un factor notable e importante para saber si ellos mismos o algún sujeto dentro de su entorno la está viviendo.

RESULTADOS

Actualmente esta investigación no ha tenido resultados concretos ya que está en proceso, a pesar de eso como anteriormente mencioné uno de los instrumentos realizados y aplicados ya dentro de esta investigación es la observación.

En fase de diagnóstico, ha ayudado para determinar la urgencia y necesidad en la que esta problemática debe ser atendida para que exista un desarrollo integral del estudiante. Tomando en cuenta que los estudiantes actualmente se encuentran en una de las etapas, como lo es la adolescencia, caracterizada por ser compleja por los múltiples cambios que suceden tanto físicos como cognitivos que desde la parte emocional tiene mucho que ver para el desarrollo interpersonal e intrapersonal dentro del desenvolvimiento de sus contextos de los estudiantes. Esto es necesario por la razón de que hoy en día, dentro de muchos sistemas educativos, se pide que una persona no solo tenga un conocimiento académico sino también emocional, la educación socioemocional es tomada en cuenta para coadyuvar el desarrollo adolescente.

El acoso escolar, es uno de los problemas más comunes entre los jóvenes de hoy en día, se describe como una forma de violencia entre compañeros en la que uno o varios alumnos molestan y agreden de manera constante y repetida a uno o varios compañeros, quienes no pueden defenderse de manera efectiva y generalmente están en una posición de desventaja o inferioridad.

Puede causar daños físicos, sociales, pero también emocionales en quienes lo sufren. Los estudiantes que son víctimas de acoso escolar no suelen defenderse, al principio creen que, ignorando a sus agresores, el acoso se detendrá. Tampoco suelen decir a sus padres y maestros que están siendo acosados por sentir emociones como por ejemplo el temor. Al entender esto es necesario destacar que dentro de lo que es el contexto en el se realiza la investigación hay un caso confirmado de acoso escolar que a pesar de tener ya con un antecedente no ha sido de ayuda para darle la importancia y atención necesaria y solo ha quedado como una situación pasajera sin importancia alguna.

De igual forma se detectó comportamientos que, aunque se consideren “normativos” dentro de los tratos entre estudiantes, son comportamientos que dan pauta a que exista acoso escolar por medio de la intimidación y temor a no ser aceptados provocando una conducta dócil ante su acosador asociando esto con emociones que afectan su relación con los demás sujetos en distintos entornos.

Con este panorama, la asignatura de Tutoría es un proceso dinámico de acompañamiento en la formación del estudiante, se lleva a cabo de manera periódica y sistemática. siendo el escenario dónde estos temas como el acoso escolar o el manejo de emociones deberían ser tratados. Aunque, por el contrario, se logró detectar en la primera parte del proceso de observación la deficiencia que existe dentro de esta asignatura, en cuánto a como se imparte la asignatura teniendo contenidos inexistentes y de cómo la materia es tomada como una “hora libre” o una “hora de ocio” dentro del horario de clases siendo utilizado para otras actividades y no para lo que debería de ser.

Esto claramente afecta y atrasa la parte del conocimiento adquirido y el propósito de esta asignatura que es aquí se apoye y oriente, lamentablemente esto no sucede.

CONCLUSIONES

1. Se pretende que con esta investigación los estudiantes adquieran una sensibilización y concientización sobre el tema del “acoso escolar”, mediante el conocimiento de las emociones que surgen a causa de esta problemática.
2. Se prevé que el instrumento observación nos permita conocer la manera en que influye la educación socioemocional para fortalecer el conocimiento en el manejo de las emociones de los estudiantes de educación básica.
3. De igual forma, se espera con esta investigación la aplicación de distintos tipos de estrategias puedan ser empleadas para que los estudiantes de educación secundaria manejen sus emociones y coadyuvar a disminuir el acoso escolar.
4. La aplicación del taller “no me hago daño tampoco hago daño” logre que, al momento de su evaluación, su aplicación resulte benéfica para los estudiantes y el manejo de las emociones de los estudiantes de educación básica.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa. Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.

Calmaestra, R. & Pulido M. (2014) Programa de entrenamiento emocional en el trabajo. (Tesis de maestría) UNIVERSIDAD DE JAÉN, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, España.

Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, (1996) La educación encierra un tesoro. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Fernández, G. (2002). Daniel Goleman y los maestros de la Inteligencia Emocional. RH Magazine. Recuperado de: <http://www.rhmagazine.com/articulos.asp?id=1088>

- Fernández-Martínez, A. M. & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 53-66.
- Gómez Cardona, Liliana María, Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* [en línea] 2017, (septiembre-diciembre): [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194253828011> ISSN 0124-5821
- Lizano Paniagua, Karina, Umaña Vega, Mónica, LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. *Revista Electrónica Educare* [en línea] 2008, XII (Sin mes): [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114582017> ISSN 1409-42-58
- Picardo, O. (2001) ESPACIOS Y TIEMPOS DE LA EDUCACION: Reflexiones sobre “Cultura Educativa” para Formación Docente. San Salvador, El Salvador, MEd.
- SEP, (2007) 1a Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior. Recuperado de: http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Informes/SEP_Encuesta_Discriminacion_y_Violencia_2008.pdf
- Slideshare (2015). Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman. [PDF en línea] Recuperado el 10 de noviembre de 2018 de: <https://es.slideshare.net/jorgekokoac/teoria-de-la-inteligencia-emocional-de-daniel-goleman>
- Troncoso, G. (2015) EDUCACIÓN EN LA ERA DE LAS EMOCIONES”: PROPUESTA DE INTERVENCION PEDAGOGICA PARA TUTORES EN EL PROGRAMA PERAJ-UNACH DE TAPACHULA, CHIAPAS (Tesis de maestría) Universidad Autónoma de Chiapas, Tapachula, Estado de Chiapas.
- Vivas García, Mireya, La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* [en línea] 2003, 4 (diciembre): [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202> ISSN 1317-5815
- Zárate Torres, Rodrigo A., Matviuk, Sergio, Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. *Cuadernos de Administración* [en línea] 2012, 28 (enero-junio): [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2018] Disponible en: [http](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194253828011) ISSN 0120-4645

VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA: UN ESTUDIO DESDE EL DERECHO HUMANO A VIVIR EN PAZ

Daysi Mara Vázquez Gómez* y Marilú Camacho López**

*Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH. Estudiante de 8º. Semestre.

** Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH. Docente. C.A Derecho Educativo y Orientación

RESUMEN

La violencia en el noviazgo es un tema social de gran importancia pero que sin duda alguna no se ha logrado disminuir los índices de víctimas debido a la falta de información y a la poca importancia que se le ha dado como problema social. En los países con mayor desarrollo económico ya se ha iniciado la recopilación de información; pero, los demás, entre los que se encuentra México, lo han dejado en último lugar por la necesidad de atender problemas sociales relacionados con la pobreza, la falta de recursos, las crisis económicas y políticas, entre otros.

Esta investigación se centra en analizar el fenómeno de la violencia en el noviazgo y las diversas formas de afectación en el ámbito de la escuela, así como la importancia de promover los derechos humanos como vía para establecer relaciones armónicas que den garantía de una vida digna basada en el respeto al libre desarrollo de la personalidad del sujeto así como su necesaria atención en el proceso de aprendizaje tanto de manera formal como informal, reconociendo como legítimo derecho la cultura de paz en los entornos escolares y sociales.

Adam Lopatka en su texto denominado: "El Derecho a Vivir en Paz como un Derecho Humano", nos recuerda que el valor de la paz en diversas ocasiones no es el más importante y que pueden existir condicionantes que puedan priorizar otros valores tales como: el valor de la vida, de la libertad, la independencia de condiciones de opresión y otros, "La Paz no es siempre el valor principal en las relaciones interestatales, ni en las relaciones internas. Existen condiciones en que una guerra defensiva o una lucha armada por la liberación nacional o de clases, son la única vía efectiva para preservar la vida de una nación o de los individuos, o bien la única posibilidad de lograr una vida digna para las clases oprimidas y explotadas" (Loptka: s/f./p.).

Los resultados de la presente investigación reflejan la necesidad de implementar en las escuelas programas de prevención de la violencia para mejorar las relaciones interpersonales tanto entre docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y todos aquellos integrantes de la comunidad educativa para desarrollar un modelo de convivencia basada en los valores jurídicos y pedagógicos que le dan sentido al proceso educacional.

Palabras Clave: violencia en el noviazgo, derechos humanos, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Tener una mejor convivencia en la escuela nos facilita la interacción entre personas, en donde la educación y la convivencia van de la mano ya que la educación se encarga de buscar estrategias de aprendizaje como objetivo de trabajar de manera colaborativa; teniendo en cuenta que al implementar esta estrategia se dará mejores lazos de convivencia es por ello que:

La educación no se agota en solo procesos de aprendizajes académicos o competencias profesionales; por el contrario, trastoca y afecta a todas las dimensiones de la persona (Ortega Ruiz ,2004).

Se dice que la educación de calidad es toda aquella que manifiesta una convivencia pacífica y que debe tener una importancia en el currículo; donde las escuelas deberían implementar estrategias de convivencia es por ello que la educación y la convivencia deben ir de la mano para favorecer la enseñanza de cada alumno.

partiendo de la implementación de estrategias en la educación se pretende desarrollar competencias necesarias para una mejora entre la convivencia escolar entre todos y con todos los que pertenezcan a la comunidad estudiantil, desarrollando la competencia comunicativa en donde esta permitirá llegar al dialogo, la confianza y el consenso en ayuda de sus cuatro habilidades que son:

Educar para la convivencia escolar aprendiendo a vivir con todos, tiene que ver con desarrollar la competencia comunicativa entre todos los miembros de la comunidad escolar para llegar al consenso, el dialogo y la confianza, a través de sus cuatro habilidades: habla, escucha, lectura y escritura(gonzalez,2017).

Para que seamos personas armoniosas debemos desarrollar la competencia comunicativa para que mediante esta podamos tener la habilidad de dialogar entre todos mediante el habla, el escucha, la lectura y por supuesto mediante la escritura; logrando convivir con todos.

Se sabe que al convivir con varias personas esto nos puede favorecer y desfavorecer, ocasionar y resolver conflictos que nos puedan surgir en algún momento de la vida; que todos somos necesarios y que no podemos hacer ciertas cosas por nosotros mismos; existen ocasiones en donde deben intervenir otras personas en el caso del ámbito educativo se debe tener una interacción entre alumnos, docentes y personal administrativos favoreciendo el aprendizaje y formación del alumnado.

Ya hemos indicado que la convivencia ayuda a superar y a convivir con el conflicto, y también, a interrelacionar con el conjunto de elementos que forman el sistema educativo, que dependen unos de otros, que son necesarios, que por sí solos no pueden nada y que buscan la finalidad del aprendizaje y la formación de calidad del alumnado, favorecida por un clima adecuado de convivencia (Gonzalez,2017).

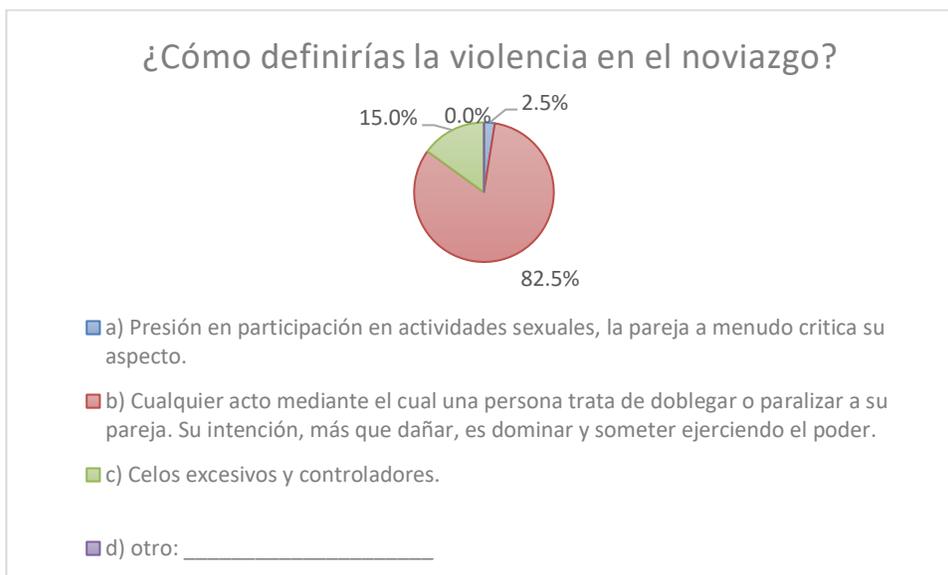
Objetivo General:

Conocer las variadas formas de manifestación de la violencia en el noviazgo para implementar programas de prevención que permitan construir relaciones armónicas para la mejora de la convivencia tanto en el ámbito formal como informal.

METODOLOGÍA

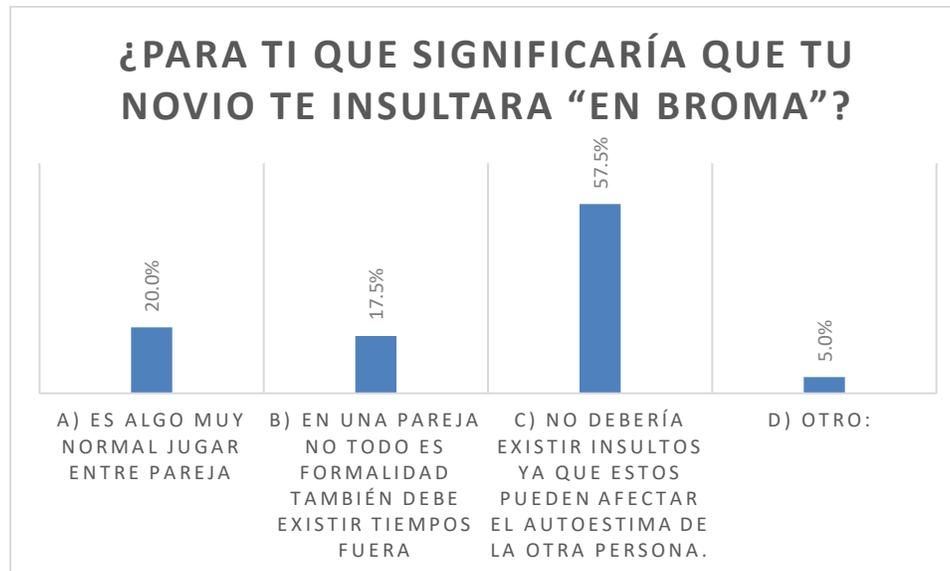
Esta investigación tiene un enfoque cualitativo ya que permitió interactuar directamente con las personas afectadas, mediante la realización de entrevistas, encuestas hacia los alumnos, docentes y directivos, permitiendo recolectar datos vivenciales, plasmándolo mediante gráficas y porcentajes y así poder determinar qué tanto índice de violencia existe entre relaciones de noviazgo en alumnos de preparatoria.

RESULTADOS



De acuerdo a la pregunta ¿Cómo definirías la violencia en el noviazgo? El 2,5% de los alumnos respondieron que es aquel tipo de presión en participación en actividades sexuales, la pareja a menudo critica su aspecto, mientras que el 82,5% respondió que es cualquier acto mediante el cual una persona trata de doblegar o paralizar a su pareja. Su intención, más que dañar, es dominar y someter ejerciendo el poder; siendo el 15% de alumnos que respondió que se trata de celos excesivos y controladores.

La respuesta de la pregunta ¿Cómo definirías la violencia en el noviazgo? Es cualquier acto mediante el cual una persona trata de doblegar o paralizar a su pareja. Su intención, más que dañar, es dominar y someter ejerciendo el poder; siempre buscando afectar o poder alcanzar un estatus de obediencia en donde la persona haga lo que disponga el violentador.



Esta gráfica corresponde a la pregunta ¿Para ti que significaría que tu novio te insultara “en broma”? En donde el 20% dijo que es algo muy normal jugar entre pareja, mientras que el 17,5% eligió que en una pareja no todo es formalidad también debe existir tiempos fuera, siendo una mayor parte del grupo con un 57,5% dijo que no debería existir insultos ya que estos pueden afectar la autoestima de la otra persona, terminando con el 5% que eligieron libremente.

Los insultos, las bromas y cualquier tipo de violencia verbal ejercida sobre alguna persona es un delito clasificado en la Ley General de Víctimas como violencia verbal y violencia emocional, no importando las cuestiones de género, es decir que las víctimas pudieran ser hombres y/o mujeres que antes que la vulnerabilidad ejercida sobre ellos, los convirtiera en víctimas potenciales el marco jurídico que regula la protección de las víctimas de algún delito es claro y establece la reparación del daño a quienes de manera injusta se violenten sus derechos humanos por ello debemos reconocer su eficiencia y eficacia en los procesos administrativos y jurídicos.

Toda persona tiene derecho a mantener relaciones armónicas que les brinde paz y tranquilidad en sus entornos escolares, familiares.

CONCLUSIONES

1.- En México la violencia en el noviazgo es un factor dominante en las relaciones, y aunque hay poca información sobre este tema, se sabe que los grupos más jóvenes son los principalmente afectados, por ello, para poder detener este problema, hay que reconocer cuáles son los patrones que influyen en la violencia que se da entre los jóvenes. La clara dominación del machismo en nuestra cultura es un factor determinante para que se dé este tipo de violencia, aunque hoy día las mujeres tienen mejores oportunidades y se sabe que todos somos iguales aún existen personas aferradas a creencias machistas; donde siguen dándole menor valor al sexo femenino.

El noviazgo es una relación muy bonita entre un hombre y una mujer, que les brinda la oportunidad a ambos de conocerse más afondo para decidir en un determinado momento pasar a la siguiente fase que es el matrimonio; de manera que, en el noviazgo se pasa de la mera simpatía o del simple gustarse a una nueva relación de mayor conocimiento y que a su vez debe estar inspirada por el espíritu de entrega, de comprensión y de respeto. De acuerdo a lo que señala el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG) se entiende que el noviazgo es una etapa crucial.

Donde dos personas van interactuar y conocerse lo mejor posible para tener una relación armoniosa, respetuosa y basada en confianza mutua. Gracias a la modernización hoy en día muchos adolescentes confunden sentimientos de amistad y amor, quemando etapas sin experimentar bien lo que es una auténtica amistad y no dan tiempo para que ésta dé frutos; siendo uno de los errores que se comete como jóvenes porque no terminan y no se dan tiempo de conocer a fondo a la persona primero como amigos y de ahí ver si esta persona es la indicada para ser un futuro novio (a) y más tarde esposo (a).

En los últimos tiempos las cifras de violencia en todo el mundo han aumentado significativamente, especialmente en las relaciones de pareja cuyos orígenes se pueden presentar en la etapa del noviazgo con algún comentario incómodo, un jaloneo o una bofetada los que pueden parecer como parte de un juego, pero luego puede tomar dimensiones tan grandes que incluso se llega a la hospitalización o la muerte.

2. La violencia en el noviazgo es una problemática social observada desde hace más de tres décadas en países desarrollados y más recientemente en el nuestro, para la Organización Mundial de la Salud (OMS) violencia es el uso intencional de la fuerza o poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga probabilidades de provocar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

La violencia disfrazada de amor es casi invisible: los signos del maltrato durante el noviazgo son desconocidos para gran parte de las jóvenes mexicanas, quienes los confunden con muestras de afecto que, en realidad, ocultan conductas controladoras sustentadas en la desigualdad entre los sexos; que muchas de las jóvenes mexicanas creen que cuando el novio las ceba, las llaman a momento es porque las aman y están al pendiente de ellas cuándo en verdad esta es una de las tantas maneras de control que ejerce el victimario.

La violencia en el noviazgo comenzó a llamar la atención de las instituciones mexicanas recientemente. Desde la familia, y en un contexto más amplio de inequidad social, las y los jóvenes aprenden a relacionarse reproduciendo las desigualdades. En donde se manifiestan acciones vientas que van desde Pellizcos, celos, llamadas incesantes, chantaje emocional, insultos o incluso alguna bofetada son tolerados muchas veces por las adolescentes en nombre del amor.

Existen muchas definiciones de violencia, así mismo tantas formas de entenderlo, verlo y de comprenderlo; el concepto de violencia es colectivo, social y cultural; esta problemática abarca muchos aspectos sociales ya que afectan directamente a los individuos y a los que le rodean afectando también a la sociedad violando reglas y normas que son regidas por una autoridad y violando los derechos humanos de los individuos que conformamos esta sociedad; se trata de una realidad muy compleja cuyo estudio se ha presentado desde diversos enfoques, tales como, la psicología, sociología, entre otros.

Se menciona algunos conceptos de violencia que son útiles para esta investigación: Para el diccionario de la Lengua Española: “la violencia, proviene del latín violentia significa: calidad de violento. Acción y efecto de violentar o violentarse, acción violenta o contra el natural modo de proceder..., y violentar significa: aplicar medios violentos entre cosas y personas para vencer su resistencia...”. (<http://dle.rae.es/?id=brdBvt6>).

Vidal (2008) la definen como “la violación de la integridad de la persona , la cual suele ejercerse cuando interviene la fuerza física o la amenaza de su uso, pero también cuando se actúa en una secuencia que causa indefensión en el otro (PP. 17-19).”, por lo que este autor la considera un proceso en el que participamos todos y no un simple acto cuyo fin es la afirmación del dominio donde se busca el control de la presencia y las condiciones del estar, así como hacer del otro un medio considerándolo como propio y operando siempre sobre el estar del sujeto. En donde la sociedad participa en este proceso ya que en ocasiones se manifiesta la violencia ya sea en amigos cercanos, familiares y preferimos no hacer nada, ignorar en el momento que algún ser querido nos necesita.

Violencia es según Pick de Weiss (2001), cualquier acto mediante el cual una persona trata de doblegar o paralizar a su pareja. Su intención, más que dañar, es dominar y someter ejerciendo el poder” ... al lograr el sometimiento y la dominación, el victimario logra que la víctima solo dependa de él; es decir, que ya no puede vivir o estar lejos de él o ella piensa que estando a su lado todo estará bien y que solo depende de el para seguir existiendo.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Camacho López Marilú. (2014) resiliencia, cultura de paz, y el orientador en la reforma educativa, editorial, S. de R.L. de C.V, México
- Camacho López Marilú, et al. (2012). *Violencia Escolar y Cultura de Paz*, Editorial CECOL, PIFI, UNACH, Colección al saber, Chiapas, México.
- Gómez, T. (2010). *Educación y derecho educativo en Chiapas*. Colección Al Saber. Editorial Universidad Autónoma de Chiapas, PIFI, Facultad de Humanidades. México.
- González Alonso F. et al. (2017). *Convivencia y Paz en la Escuela*, Editorial Círculo Rojo, España.
- Juan José Nicolás Guardiola. (2013) ciencias jurídicas y victimológicas, editorial Aranzadi, SA, España.
- Ley General de Acceso de la Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Cap. I, Art. 5, Fracc.IV,2015.
- Monclus E., Antonio (2005), “La Violencia escolar: perspectivas desde las naciones unidas, en revista Iberoamericana de educación, num.38, en <http://www.rieoi.org/rie38a01.pdf>, consulta 15 de junio de 2009”
- Organización Mundial de la Salud (2003): informe mundial sobre la violencia y la salud, ginebra, oms.
- Ortega Ruiz, P. (2004). *Educación para la participación ciudadana*. Revista interuniversitaria de Pedagogía Social.
- Pick de Weiss, Susan; *Yo adolescente*, Edit. Ariel, México, 2001.
- Reidl, Lucy Ma. (2005). *Celos y envidias: emociones humanas*, primera edición. México, D.F: UNAM posgrado.
- Savater Fernando. (1997) *El valor de educar*, editorial Ariel, S.A. Barcelona 1997. España.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009), *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (INVGEM)*, México, SEP/Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas-UNICEF.
- Soria, V. (2014). *La evolución del derecho por medio de la escuela. El derecho educativo y la labor escolar*. Edit. PIRCA. Argentina.
- Reidl, Lucy Ma. (2005). *Celos y envidias: emociones humanas*, primera edición. México, D.F: UNAM posgrado.
- Vidal F., F (2008) “Los nuevos aceleradores de la violencia remodelada” en García-Mina F., A. (Coord.) (2008) *Nuevos escenarios de violencia. Reflexiones Comillas Ciencias Sociales I*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Welzer-Lang (1992).

PROYECTO DE APLICACIÓN ESCOLAR: UNA ESTRATEGIA PARA LA DETECCIÓN, PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Krystal del Rosario Licona Alcalán*, Gloria Amelia Gutú Moguel** y Jorge Faustino Alfaro Rivas***

*Escuela de Humanidades C-VI UNACH

**Escuela de Lenguas C-IV UNACH

***Centro de Maestros 0712

RESUMEN

El objetivo del trabajo de investigación consiste en favorecer el diseño de proyectos de aplicación escolar como estrategia para la detección, prevención y atención al acoso escolar, propiciando así ambientes de convivencia escolar de manera armónica y pacífica.

Para esta investigación se utilizó el paradigma socio-crítico y el método de investigación participativa. Para la recolección de datos se implementó un taller vivencial y se aplicaron encuestas, entrevistas y videos vivenciales a profesores de diferentes escuelas primarias de Tapachula y siguiendo la técnica de análisis DAFO.

Los resultados fueron la creación de proyectos de aplicación escolar para la detección, prevención y atención del acoso escolar, que propicien ambientes de convivencia escolar favorables. Se sugiere la implementación de los mismos siguiendo las recomendaciones metodológicas necesarias. Dentro de las recomendaciones se establecen la revisión de las guías PNCE y la capacitación continua en temas de cultura de paz.

PALABRAS CLAVES: PAE (Proyecto de Aplicación Escolar), PNCE (Programa Nacional de Convivencia Escolar), Acoso Escolar, Ambientes de Convivencia Escolar.

INTRODUCCIÓN

Cada vez es mayor la frecuencia con que las instituciones educativas aparecen en los medios de comunicación por episodios de violencia entre estudiantes, que causan alarma social. "La violencia escolar es todo acto por el cual un individuo o grupo utiliza la fuerza física, armas o la coacción psíquica o moral en contra de sí mismo, de objetos o de otra persona o grupo provocando como resultado la destrucción o daño del objeto y la limitación o la negación de cualquiera de los derechos

establecidos de la persona o grupo dentro de la comunidad escolar” (Abraham y Grandinetti 1997; citado por Lavena, 2002)

Por otra parte, Lanni (2005) manifiesta que la convivencia escolar, alude, fundamentalmente, a uno de los temas básicos de la pedagogía: el aprendizaje, es decir, "el proceso por el cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados. Es dicho proceso que lleva al ser humano tener una estabilidad cognitiva y física dentro de un ambiente saludable.

Aunado a ello, la convivencia Escolar es considerada como un proceso social fundamental y necesario para el desarrollo de ambientes de aprendizaje como una condición para el resultado de una educación de calidad, por lo que es necesario elaborar un plan para la mejora de la convivencia que deberá contribuir a promover el aprendizaje, el desarrollo integral de los alumnos y a favorecer la resolución de conflictos en un entorno afectivo, físico y social seguro, (Ballesteros y Calvo, 2007).

Asimismo, el acuerdo número 25/12/17 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) para el ejercicio fiscal 2018, señala que la convivencia escolar es la interacción social que se produce al interior de las escuelas públicas de educación básica entre las y los integrantes de la comunidad escolar, la cual debe estar basada en los principios de armonía pacífica e inclusiva, respeto mutuo, manejo de conflictos, participación, solidaridad con la finalidad de fortalecer las habilidades socioemocionales de las y los alumnos donde se valoren, acepten las diferencias y se logre el establecimiento de acuerdos.

Luego entonces, se hace necesario que el profesorado de educación básica tenga una formación en temas de detección, prevención y atención del acoso escolar así como de herramientas que le permitan incidir para la promoción de ambientes favorables para la sana convivencia y mejora de los procesos de aprendizaje. A partir de esta idea se concibe la importancia de diseñar e implementar el Proyecto de Aplicación Escolar (PAE) entendiéndose a este, como una herramienta de la gestión escolar que está integrado por los siguientes elementos:

- Elaboración del diagnóstico
- Detección del problema a atender
- Planteamiento de propósitos y metas

- Diseño de la estrategia (ámbito de aplicación escolar, acciones cronograma de actividades, recursos materiales, espacios y responsables)
- Acciones de seguimiento
- Criterios de evaluación.

METODOLOGÍA

Para la realización de este proyecto se realizó una sinergia institucional, es decir docentes de la Escuela de Humanidades y de la Escuela de Lenguas UNACH C-IV así como con la coordinación del centro de maestro 0712. Se llevó a cabo con treinta docentes de educación básica adscritos a las zonas escolares de Tapachula, Chiapas que acudieron a la convocatoria emitida por el centro de maestros 0712.

El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Tiene como objetivo promover transformaciones en el seno de las comunidades pero con la participación de sus miembros.

“La investigación participativa es un enfoque de la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la participación social para el beneficio de los participantes de la investigación. La actividad es por lo tanto, una actividad educativa, de investigación y de acción social”. (De Witt y Gianotten, 1988:240). Las técnicas utilizadas fueron la observación, análisis DAFO, formato del PAE (diagnostico, detección del problema, propósitos, metas, estrategia de trabajo, acciones de seguimiento y criterio de evaluación). También se utilizó un cuestionario de diagnóstico general de los ejes formativos de la convivencia escolar.

Ilustración 1: Metodología aplicada
Fuente: Elaboración propia con base a la metodología utilizada.



A partir de los resultados del taller vivencial denominado “Convivencia Escolar” realizado en cuatro sesiones los cuales comprendieron ocho módulos, durante los meses de abril y mayo 2019. El módulo uno tuvo el objetivo de comprender la importancia de la implementación del proyecto de aplicación escolar como un eje transversal que permitiera mejorar la convivencia armónica y pacífica en las aulas. Durante este módulo se analizaron los principales problemas de convivencia escolar en México (en los que puntea el tema de acoso escolar) así como el planteamiento del programa PNCE.

El segundo módulo tuvo el objetivo de dar a conocer los elementos del análisis DAFO; El tercero se centró en la construcción del diagnóstico a partir de la herramienta DAFO de los diferentes centros escolares que representaba cada asistente, así como la revisión del Instrumento Diagnóstico General de los ejes formativos de la convivencia escolar, el cual está organizado en seis rubros: autoestima, me conozco y me quiero como soy; reconozco y manejo mis emociones; convivo con los demás y los respeto; las reglas y acuerdos de convivencia; manejo y resolución de conflictos; y todas las familias son importantes.

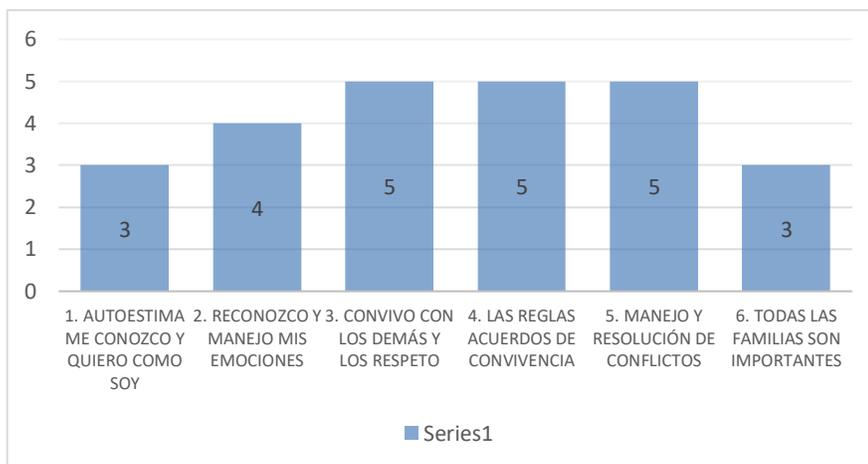
El cuarto módulo tuvo el objetivo de analizar los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica a fin de construir propuestas para el proyecto de aplicación escolar. Cabe resaltar que en

esta sesión se trabajaron reflexiones sobre el marco normativo de convivencia escolar en México. Por ejemplo ¿Cuál es el papel de las normas de convivencia?, ¿Qué es lo que lo regula?, ¿Cuáles son los planteamientos del acuerdo 592?

El quinto modulo cuya finalidad fue la revisión del formato del proyecto de aplicación escolar sugeridos por las guías PNCE. En los módulos seis y siete se integró el proyecto de aplicación escolar con base en los resultados obtenidos del diagnóstico y se elaboraron estrategias de trabajo. En el octavo modulo se socializaron los proyectos escolares próximos a implementarse.

RESULTADOS

La información recolectada dentro del taller se trianguló mediante la socialización de los proyectos diseñados por los docentes de nivel básico, obteniéndose los siguientes resultados mediante el Diagnóstico General de los Ejes Formativos de la Convivencia escolar.



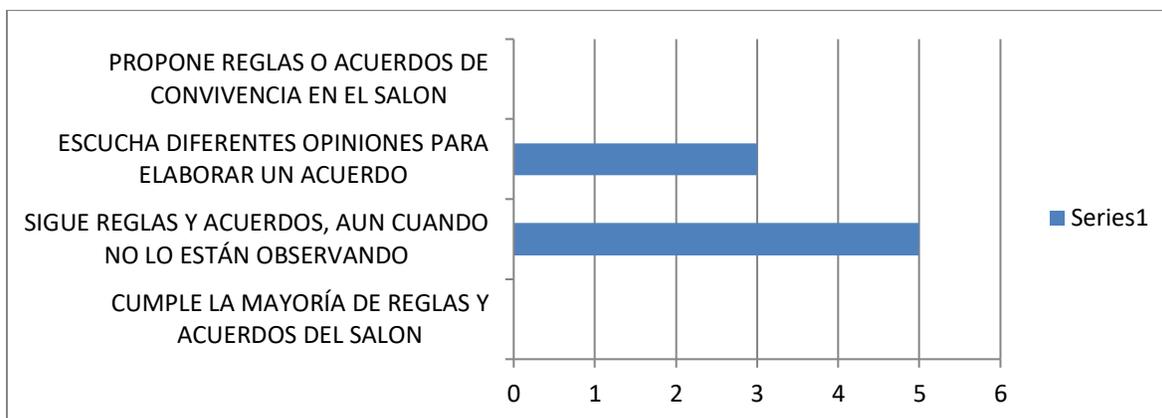
Grafica 1: Resultados del Diagnostico general de los ejes formativos de la Convivencia Escolar.

En la Gráfica 1 muestra que las principales dificultades que observan los profesores de las 5 escuelas trabajadas, residen en el eje 3 convivo con los demás y los respeto; eje 4 las reglas acuerdos de convivencia y el eje 5 manejo y resolución de conflictos.



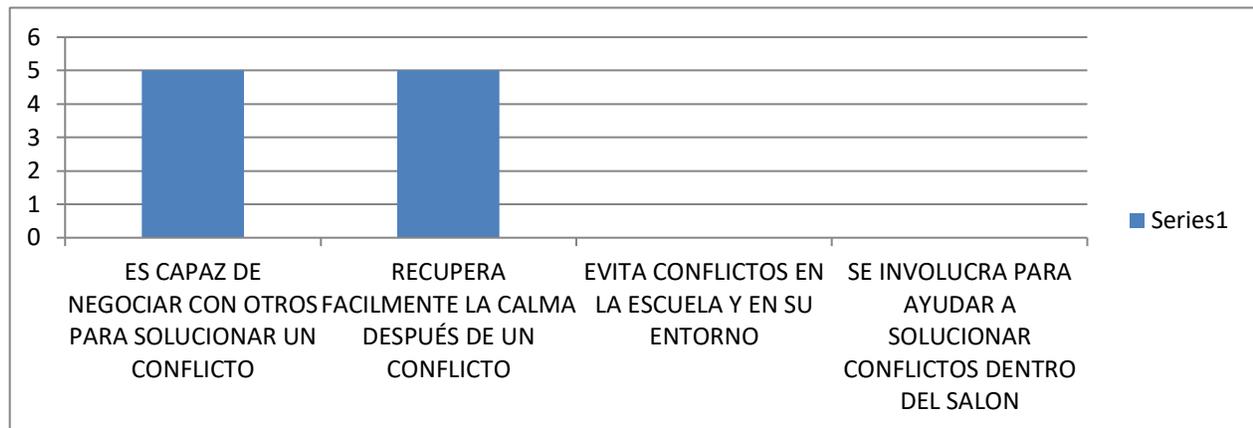
Grafica 2: Indicadores del Eje 3: Convivo con los demás y los respeto

Como se observa en la gráfica 2, los indicadores que manifiestan los profesores tener mayores retos son: el trabajo en equipo, se dirige a los demás por su nombre y por apodos así como respeta diferentes formas de pensar y/o actuar.



Grafica 3: Indicadores del Eje 4: Las reglas acuerdos de convivencia

La Gráfica 3 muestra las principales áreas de oportunidad detectadas radican en la dificultad que tienen los niños para escuchar las diferentes opiniones al momento de tomar acuerdos así como el de cumplir las reglas y acuerdos cuando no están siendo observados.



En lo que respecta al eje 5, los docentes identificaron que las principales dificultades residen en la falta de capacidad de negociación para la solución de conflictos y la falta de autogestión de las emociones lo que genera dificultad para recuperar la calma después del conflicto.

A partir de la identificación de las áreas de oportunidad que tiene cada centro escolar detectadas a través del Diagnóstico General de los Ejes Formativos de la Convivencia escolar, los docentes diseñaron su Proyecto de Aplicación Escolar (PAE), los cuales se basan en actividades tales como: implementación de talleres con temas relacionados a las habilidades sociales, asertividad, valores, autogestión de las emociones, escucha activa; así también actividades de convivencia entre pares, y convivencia familiar.

Dentro de las recomendaciones realizadas se sugiere la revisión y trabajo de las guías PNCE y de los proyectos diseñados por los docentes de primaria para su posterior aplicación. También se sugiere que la administración escolar apoye al proyecto de aplicación escolar tanto en capacitaciones, espacios, tiempo, recursos para la operatividad.

Esta experiencia tipo investigación acción permitirá la transformación de las aulas y centros escolares en ambientes de convivencia escolar que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, disminuyendo de esta manera los índices de acoso escolar y los problemas identificados.

REFERENCIAS

Acuerdo número 25/12/2017 17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2018.
DOF. 29 de Diciembre de 2017.

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelo (España): Labor.

De Witt, Tom; Gianotten, Vera. Investigación participativa en un contexto de economía campesina (Holanda). La Investigación participativa en América latina. CENAPRO. México, 1988.

Lanni N (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Revista N°2 de la OEI ISSN 1728-0001. Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales Disponible:<http://www.oeies/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.hm>.

ANEXOS

Anexo 1: Actividades realizadas en los 8 módulos



Anexo 2: Formato de diagnóstico general de los ejes formativos de la Convivencia Escolar

Diagnostico general de los ejes formativos de la Convivencia Escolar.

EJES	ASPECTOS	SI	NO
1. AUTOESTIMA. ME CONOZCO Y ME QUIERO COMO SOY	Cuida su apariencia personal		
	Se respeta a si mismo		
	Manifiesta actitudes de auto cuidado		
	Mantiene contacto visual al interactuar con los demas		
2. RECONOZCO Y MANEJO MIS EMOCIONES	Regula la expresion de sus emociones		
	Actua en forma asertiva en situaciones que le enojan		
	Expresa como se siente ante diferentes situaciones		
	Es congruente con lo que siente y expresa		
3. CONVIVO CON LOS DEMAS Y LOS RESPETO	Respete diferentes formas de pensar y/o actuar de los demas		
	Se dirige a los demas por su nombre y no por apodos		
	Trabaja en equipo adecuadamente		
	Ayuda a companeros cuando lo requieren		
4. LAS REGLAS ACUERDOS DE CONVIVENCIA	Cumple la mayoria de reglas y acuerdos del salon y la escuela		
	Sigue reglas y acuerdos, aun cuando no lo estan observando		
	Escucha diferentes opiniones para elaborar un acuerdo		
	Propone reglas o acuerdos de convivencia en el salon o escuela		
5. MANEJO Y RESOLUCION DE CONFLICTOS	Evita conflictos en la escuela y su entorno		
	Se involucra para ayudar a solucionar conflictos dentro del salon y en la escuela		
	Es capaz de negociar con otros para solucionar un conflicto		
	Recupere facilmente la calma despues de un conflicto		
6. TODAS LAS FAMILIAS SON IMPORTANTES	Se refiere a su familia de forma positiva		
	Asisten a eventos escolares a los que son convocados		
	Preguntan sobre el desempeño del alumno		
	Acuden en situaciones que se requiere de su apoyo		

Anexo 3: Formato PAE

PROYECTO DE APLICACIÓN ESCOLAR						
DIAGNOSTICO- FODA:						
DETECCION DEL PROBLEMA:						
	Proposito(s)					
	Metas					
	Vinculos entre propósitos educativos, enfoques didácticos o aprendizajes esperados en la educación básica.					
	ESTRATEGIA DE TRABAJO					
	Ambitos de aplicación escolar	Acciones	Cronograma de actividades.	Recursos y materiales	Espacios	Responsables
	Acciones de seguimiento.					
	Criterios de evaluación					

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE MATANZAS, CUBA, PARA PREVENIR LA VIOLENCIA

Hedaly Aguilar Gamboa*, **Enrique Gutiérrez Espinosa**** y
Verónica C. Castellanos León*

*Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH

** Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, UNACH

RESUMEN

La prevención de la violencia escolar en las instituciones educativas requiere de docentes preparados para enfrentar esta problemática. El estudio tuvo como propósito analizar las acciones incorporadas en la formación de los estudiantes de la Facultad de Educación de Matanzas, Cuba, y la percepción que tienen sobre cómo prevenir situaciones de violencia escolar para aplicarlas en su desempeño profesional. Con enfoque cuanti-cualitativo con un diseño de corte explicativo secuencial para identificar las actividades que realizan, orientadas al proceso formativo de los estudiantes sobre la prevención de la violencia escolar para su desempeño profesional, conocer la opinión de los docentes, respecto del proceso formativo de los estudiantes sobre la prevención de la violencia escolar para su desempeño profesional, conocer la percepción que tienen los estudiantes de su proceso formativo que les permita en su desempeño profesional prevenir situaciones de violencia escolar y conocer cómo participan los docentes, directivos y estudiantes en los programas y proyectos para la prevención de la violencia escolar para su desempeño profesional. Consistió en tres fases; recolección de datos cuantitativos de estudiantes por medio de una encuesta; la segunda fase, recolección de datos cualitativos mediante la aplicación de entrevistas semi estructuradas a los docentes y estudiantes y en la tercera y última fase, la interpretación de los resultados de las fases cuantitativa-cualitativa para profundizar en el análisis de las acciones que se llevan a cabo durante el proceso formativo, y la percepción que tienen sobre cómo prevenir situaciones de violencia escolar para aplicarlas en su desempeño profesional.

Palabras Clave: Violencia escolar, Prevención, Desempeño profesional, Formación

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar en la actualidad es una realidad incuestionable que se presenta de múltiples formas, según Prieto, Carrillo y Jiménez (2005), la violencia es:

una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica, moral, derechos, libertades). Puede provenir de personas o instituciones y realizarse de forma pasiva o activa ya que, aparte de la violencia directa (golpes o destrucción visible), también se encuentran formas indirectas o sutiles, como la violencia psicológica, tal vez más difíciles de reconocer, pero que son cotidianas en ámbitos concretos como la escuela. (p. 1030).

De acuerdo con Arendt (2006), la violencia se origina en la impotencia, en la carencia de poder, lo que lleva a la frustración, en que la única forma de ser, es a través de la degradación del otro. Belgich (2005), señala que dicha impotencia se vivencia si se ha perdido ya el poder de hacer, de sentir y de pensar por sí mismos, de exclusión de los vínculos vitales, de solidaridad, respeto y aceptación, "se revela en muchos casos, primariamente como violencia sobre otros (...). Y algunos de estos terminan por proyectar ese impulso violento sobre su entorno, desintegrando los vínculos establecidos con los objetos, sean estos sus padres, compañeros, maestros (o bien extraños)" (p. 11).

Desde otra perspectiva, la violencia surge de la indiferencia, por lo que distingue al hombre es su ser afectivo, su falta, constituye la fuente de la animadversión hacia los otros (Imberti, 2006). Las condiciones socioeconómicas actuales han aumentado las formas de expresión de la violencia hacia niños y adolescentes, no solamente por la falta de elementos básicos como la alimentación, sino otros como la seguridad y el afecto. Ante ello, se desdibujan y quebrantan los vínculos, y vuelcan hacia manifestaciones de violencia.

En el análisis de la violencia es necesario considerar diversos elementos como las relaciones entre docentes y alumnos, el clima escolar, los rasgos subjetivos de los estudiantes en conflicto y sus prácticas habituales de convivencia (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005). Asimismo, aspectos como la aceptación y el rechazo, son variables ampliamente estudiadas, que han sido estrechamente relacionadas con la violencia. Este tipo de comportamientos tiene como consecuencia dificultades en el desempeño escolar, las relaciones con los pares, y autoridades escolares, lo que se une a distintas manifestaciones psíquicas como baja autoestima, depresión, oposicionismo o trastornos de conducta y el consumo de alcohol (Suárez y Menkes, 2006).

En la Encuesta Nacional de Salud en Escolares (SEP, 2010), se presentan datos referidos a la violencia escolar. En ésta se reporta que 16.9% de los sujetos menores de 10 años (18.7% hombres y 15.3% mujeres), fue agredido verbal o físicamente en los últimos 30 días previo a la aplicación de la prueba. En Chiapas, el porcentaje de estudiantes que presentó violencia es 10.6% en menores de 10 años y 14.0% en mayores de 10 años en la primaria, en tanto que este fue 28.4% en alumnos de secundaria; ello ubica a la entidad con porcentajes menores a la media nacional en alumnos de primaria y ligeramente mayor para aquellos de secundaria.

La prevalencia de robo, agresión o violencia con daño a la salud en estudiantes de primaria es de 1.0% y de 2.1%, para los de secundaria; y sin daño a la salud, de 4.2 % para los primeros y de 8.4 % para los segundos. Los estados con mayor prevalencia para este tipo de eventos son San Luis Potosí (4.8%), Chihuahua, Sonora y Zacatecas (3.3%).

Si bien los datos que se presentan son ligeramente mayores en hombres, no debe dejar de señalarse el hecho de que las mujeres presentan cada vez más, comportamientos similares al de ellos, en claro rechazo al estereotipo que se ha conformado de la mujer lo que puede detonar en la aceptación de la violencia en las interacciones con sus pares.

En este contexto, es sumamente importante la actuación de los profesores hombres y mujeres ante situaciones de ésta índole. Las estrategias de prevención e intervención, privilegian la superación de representaciones contrarias a los valores democráticos, a través del respeto a los derechos humanos (Díaz Aguado, 2005), incluso, de una educación basada en los derechos humanos (Fernández, 2010). Desde esta perspectiva, en las acciones de violencia

se transgreden por lo menos uno o dos derechos humanos fundamentales: el derecho a determinar qué hacemos con nuestro cuerpo y qué se hace con él, y el derecho a tomar nuestras propias decisiones y a afrontar las consecuencias de nuestros propios actos. (Flores Bernal, 2005, p. 68).

En este sentido, aquellas intervenciones que involucran a los distintos agentes educativos y la comunidad obtienen mejores resultados (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005). Los mecanismos de prevención suponen el dejar de lado el rechazo a la víctima y mantener un criterio de mayor responsabilidad de quien comete el acto violento a partir de la interiorización de las normas sociales del grupo cultural de referencia. Ello debe acompañarse de la reflexión sobre las estructuras jerarquizadas mantenidas en la cultura, por lo que romper con éste ideal social resulta un fuerte reto para el niño o joven. Además, debe considerarse el desarrollo de habilidades sociales de negociación y reciprocidad (Rubio, 2009); así, la intervención debe proveer una acción más amplia que aquella que le dio origen, el análisis o reflexión sobre la violencia misma, y atender a formas más amplias de cooperación escolar (Díaz Aguado, 2005).

Una de las causas del aumento de la violencia que se genera en las instituciones educativas es la poca o nula intervención de los docentes o que hacen caso omiso a esta situación, permitiendo que los alumnos violentos vayan tomando más valor para actuar de manera incorrecta ante la sociedad.

Díaz E. (2018) hace mención que:

Las actitudes docentes son todas esas posturas que el profesor a cargo de un grupo toma ante una situación, estas posturas pueden ser positivas o negativas; la actitud positiva del docente se muestra en la forma de tratar a sus estudiantes, la calidad de sus relaciones interpersonales, el nivel de confianza que le da a sus alumnos, la importancia que le concede a los asuntos que implican situaciones ajenas al ámbito académico, y la forma en que conduce cada una de sus clases; en cambio cuando el docente presenta actitudes negativas mantiene una relación estrictamente laboral con el estudiante, y deja a un lado el aspecto emocional de éste y la necesidad de motivarlo mediante un trato más humano. La actitud negativa del profesor genera en su pupilo sentimientos tales como ansiedad y miedo, como consecuencia del ambiente carente de confianza y seguridad creada por la actitud del maestro. (pp.58-59) .

Ante todo esta realidad resulta importante poner atención en la formación de los estudiantes quienes como futuros docentes, tengan conocimientos para prevenir la violencia escolar en su práctica profesional.

Objetivo General:

Analizar las acciones incorporadas en la formación de los estudiantes de la Facultad de Educación de Matanzas, Cuba, y la percepción que tienen sobre cómo prevenir situaciones de violencia escolar para aplicarlas en su desempeño profesional.

METODOLOGÍA

El interés por dar cuenta del proceso de formación en los estudiantes de la Facultad de Educación de Matanzas, Cuba, para prevenir situaciones de violencia escolar en su desempeño profesional como el fenómeno social a investigar, hace necesario llevar a cabo un estudio de corte explicativo para identificar las características y los rasgos del fenómeno estudiado; en este sentido, es necesario un diseño de la investigación que permita complementar datos cuantitativos y cualitativos, siendo el diseño explicativo secuencial que mejor se adecua a las necesidades de la investigación.

De acuerdo a Hernández S., Fernández C. y Baptista L. (2014) el diseño explicativo secuencial es

en la primera se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera (p. 554).

Con base en el proceso mixto, en una primera fase se hará la recolección de datos cuantitativos, como una exploración inicial donde se identificarán las categorías, que se utilizarán como insumo del diseño del cuestionario, instrumento de la técnica de investigación la encuesta, estructurado con preguntas abiertas que permitirán abrir el espacio a la expresión detallada de la percepción de los estudiantes sobre el fenómeno en estudio con la que se recolectarán datos cuantitativos de una muestra de 127 estudiantes, cantidad que resulta del cálculo para una población finita, que en el caso de nuestro estudio corresponde a una población de 189 estudiantes, con un nivel de confianza de 95% y margen de error de 5%.

En la segunda fase de este estudio, con la que se recolectarán datos cualitativos mediante la aplicación de entrevistas semi estructuradas a los docentes, y estudiantes que permitirá introducir preguntas adicionales a las ya establecidas en la guía de entrevista y tener mayor flexibilidad en la obtención de datos; una vez analizados cualitativamente los datos recabados en esta fase.

Los resultados derivados del análisis de cada fase, servirán para profundizar en la interpretación que coadyuve al análisis de las acciones que se llevan a cabo durante la formación de los estudiantes de la Facultad de Educación de Matanzas, Cuba, y la percepción que tienen sobre prevenir situaciones de violencia escolar en su desempeño profesional.

RESULTADOS

El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Educación de Matanzas, Cuba, en el que participó una muestra de 127 estudiantes de un total de 189. Los resultados contribuyen al campo del conocimiento al analizar las acciones incorporadas en su formación y la percepción que tienen sobre cómo prevenir situaciones de violencia escolar para aplicarlas en su desempeño profesional.

Caracterización de la muestra

El total de participantes se distribuyen en 39 hombres (30.7%), y 88 mujeres (69.3%), cuya edad se ubica en un

rango de entre 17 y 30 años; 5 (3.9%) para los de 17 años, 10 (7.9%) de 18 años, 24 (18.9%) de 19 años, 12 (9.4%) de 20 años, 36 (28.3%) de 21 años, 9 (7.1%) de 22 años, 7 (5.5%) de 23 años, 7 (5.5%) de 24 años, 7 (5.5%) de 25 años, 3 (2.4%) de 26 años, 4 (3.1%) de 27 años, 2 (1.6%) de 28 años, y 1 (0.8%) de 30 años. Respecto del lugar de procedencia, 26 (20.5%) son estudiantes provenientes de Angola y 101 (79.5%) son cubanos, de los cuales 6 (4.7%) de Calimete, 11 (8.7%) de Cárdenas, 1 (0.8%) de Ciénega de Zapata, 12 (9.4%) de Colón, 13 (10.2%) de Jagüey Grande, 14 (11.0%) de Jovellanos, 8 (6.3%) de Los Arabos, 4 (3.1%) de Martí, 19 (15.0%) de Matanzas, 5 (3.9%) de Pedro Betancourt, 2 (1.6%) de Perico, y 6 (4.7%) de Unión de Reyes. En cuanto al programa educativo en que se encuentran inscritos, 19 (15.0%) están inscritos en Educación en Biología, 5 (3.9%) Educación en Biología-Geografía, 12 (9.4%) Educación en Biología-Química, 4 (3.1%) Educación Especial, 32 (25.2%) Educación en Logopedia, 8 (6.3%) Educación en Matemática-Física, 42 (33.1%) Educación en Pedagogía-Psicología, y 5 (3.9%) Educación en Química; respecto del grado que cursan, 24 (18.9%) cursan el 1er año, 17 (13.4%) segundo, 29 (22.8%) tercer año, 30 (23.6%) cuarto, y 27 (21.3%) quinto año.

La interpretación de los datos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a estudiantes y profesores permitieron profundizar en el análisis de las categorías identificadas, mismas que enriquecieron y coadyuvaron a corroborar las aportaciones expresadas mediante la encuesta respecto de las acciones que se llevan a cabo durante la formación de los estudiantes.

Actividades formativas orientadas a la prevención de la violencia escolar

Respecto de las estrategias que se desarrollan para la prevención y manejo de la violencia escolar durante el proceso formativo, del total de estudiantes participantes, 117 (92.1%) refieren a actividades denominadas charlas educativas, 64 (50.4%) debates, 42 (33.1%) conferencias, 25 (19.7%) talleres, 15 (11.8%) proyección de filmes, 9 (7.1%) elaboración de pancartas, 6 (4.7%) conversatorios, 6 (4.7%) investigaciones, 4 (3.1%) vinculación teoría-práctica, 4 (3.1%) estudios de casos, y 1 (0.8%) tareas extra clase.

De los 117 (92.1%) estudiantes que refieren a las charlas educativas como una de las estrategias que las autoridades educativas consideran de importancia y son realizadas por los profesores, 89 (76.1%) son mujeres y 28 (23.9%) hombres; 95 (81.2%) son cubanos y 22 (18.8%) de Angola.

Las charlas educativas son realizadas por las autoridades educativas de la Facultad de Educación de Matanzas, por los profesores y estudiantes; estas se llevan a cabo dentro de las instalaciones, como lo son las aulas, auditorios y espacios abiertos, también se realizan fuera de las instalaciones de la universidad acudiendo a escuelas, centros municipales y a las viviendas; los profesores y estudiantes acuden a los centros municipales y centros educativos para llevar a cabo charlas temáticas sobre la prevención de la violencia escolar, así como también implementan las llamadas escuelas de educación familiar o escuelas de formación familiar en las que:

se reúnen con las familias en sus hogares para llevar a cabo charlas educativas abordando el tema de la prevención de la violencia escolar para que desde el seno familiar se contribuya a su atención, conociendo como prevenirla y manejarla en caso de presentarse. (párr. 3, entrevistado 8).

Entre las opiniones de los participantes entrevistados destacan algunas expresiones que dan cuenta de la importancia que tienen las charlas educativas, mismas que se citan a continuación:

"Las charlas educativas son una estrategia para desarrollar la prevención y manejo de la violencia escolar en la formación de los estudiantes" (pregunta 3, encuestado 6).

"Una de las estrategia muy utilizadas aquí en la escuela son las charlas académicas" (pregunta 1, encuestado 10).

"Las charlas académicas cuando se realizan en la universidad sirven para la preparación de estos temas" (pregunta 1, entrevistado 29).

"...nos dan charlas educativas sobre lo que podemos hacer o no en circunstancias que se nos presentan sobre violencia escolar" (pregunta 3, entrevistado 101).

"Las charlas educativas son muy útiles para crear conciencia acerca de la prevención de la violencia escolar." (pregunta 2, entrevistado 122).

Además de las charlas académicas o educativas, otra estrategia muy utilizada es el debate de un tema específico.

De los 64 (50.4%) estudiantes que refieren a los debates como otra estrategias que las autoridades educativas consideran de importancia y son realizadas por los profesores, 46 (71.1%) son mujeres y 18 (28.1%) hombres; 48 (75.0%) son cubanos y 16 (25.0%) de Angola.

Los debates son otra estrategia de las autoridades educativas de la Facultad de Educación de Matanzas, y son conducidos por los profesores con la participación activa de los estudiantes; estos solamente se llevan a cabo dentro de las instalaciones de la Facultad, en las aulas o auditorios.

Los debates se organizan a partir de un tema en específico o puede derivarse de las charlas educativas en el salón de clase, o como resultado del "cine debate con proyección de filmes relacionados con la temática" (pregunta 3, encuestado 37), y se utilizan "como medio para el desarrollo de la actividad, donde cada persona explica sus vivencias" (pregunta 1, encuestado 24).

CONCLUSIONES

1. En general, todos los estudiantes de la Facultad de Educación de Matanzas, Cuba, explican el concepto violencia y tienen conocimiento acerca de los tipos de violencia que existen.
2. 92.1% de los estudiantes participantes en el estudio, es decir, 117 de 127, consideran las charlas educativas como la estrategia que las autoridades educativas consideran de mayor importancia al manifestar que son realizadas por sus profesores y utilizadas en la formación de los estudiantes para la prevención y manejo de la violencia escolar.

3. Los debates son la segunda estrategia formativa orientada a la prevención de la violencia escolar más utilizada en la Facultad de Educación de Matanzas, Cuba, con 50.4% de los estudiantes participantes en el estudio, es decir, 64, que hacen referencia a los debates como otra estrategias que las autoridades educativas consideran de importancia y son organizadas por sus profesores a partir de una temática.
4. Las estrategias utilizadas pueden complementarse con otras como es el caso de los debates que pueden derivarse de las charlas educativas en el salón de clase, o surgen como resultado de la proyección de filmes.
5. Las conferencias representan la tercer estrategia de mayor importancia al ser referidas por 33.1% de los estudiantes participantes para abordar temas relacionados con la prevención y manejo de la violencia escolar durante su formación.
6. Sin considerarse de menor importancia para abordar temas relacionados con la prevención y manejo de la violencia escolar durante el proceso formativo de los estudiantes de la Facultad de Educación de Matanzas, Cuba, los talleres representan 19.7%, la proyección de filmes 11.8%, la elaboración de pancartas 7.1%, los conversatorios y las investigaciones 4.7%, la vinculación teoría-práctica y los estudios de casos 3.1%, y las tareas extra clase 0.8%.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial
- Belgich, H. (2005). *Escuela, violencia y niñez: Nuevos modos de convivir (2ª edición)*. Rosario: Homo Sapiens.
- Díaz Torres, Juan Manuel, & Rodríguez Gómez, Juana María (2010). El papel del docente en las situaciones de violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XL(1), [fecha de Consulta 30 de Septiembre de 2019]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27018883003>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005): Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Interdisciplinaria para la Formación del Profesorado*, enero-abril, 37
- Fernández, M. (2010). El instrumentalismo de Dewey, la hermenéutica de Heidegger y la educación en derechos humanos (EDH). Una propuesta pedagógica para abordar la problemática de la violencia escolar.
- Flores Bernal, Raquel (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Interdisciplinaria para la Formación del Profesorado*, mayo-agosto, 38
- Imberti, J. (compiladora) (2006). *Violencia y escuela (1a edición, 2a reimp.)* Buenos Aires: Paidós.
- Ortega, S.; Ramírez, M. & Castelán, C. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México, *Revista Iberoamericana de Educación*, 38
- Prieto Quezada, María Teresa, & Carrillo Navarro, José Claudio, & Jiménez Mora, José (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), [fecha de Consulta 30 de Septiembre de 2019]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002704>
- Rubio Castro, A. (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. *Revista de Estudios de la Juventud*, 86
- SEP (2010). *Encuesta Nacional de Salud en escolares*. México: SEP, Instituto Nacional de Salud Pública, 269 páginas.
- Suárez, L. & Menkes, C. (2006). Violencia familiar ejercida en contra de los adolescentes mexicanos. *Rev Saude Pública*, 30 (4):

LA TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO ANTE EL ACOSO CALLEJERO

Verónica Concepción Castellanos León *

*Facultad de Humanidades, UNACH.

RESUMEN

Las diferencias entre hombres y mujeres han marcado la forma de vida de todos los individuos, negandoles a las mujeres en general el disfrute de muchos de sus derechos, y siendo el Estado y la iglesia quienes legitiman estas desigualdades cargadas de poder y dominio, llegando muchas veces a formas de expresión violentas contra las mujeres en el ámbito privado y público, por lo que se planteó como objetivo de la investigación *analizar el acoso callejero que sufren estudiantes de la facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, como una acción que pone en riesgo su integridad física y psicológica, para promover la transversalidad de la perspectiva de género en la universidad.*

Se logró conocer la visión de las y los estudiantes sobre el acoso callejero como un fenómeno violento principalmente contra las mujeres, para proponer la transversalidad de la perspectiva de género en la universidad desde las políticas públicas, pasando por el currículum, los materiales didácticos, los programas de formación docente hasta la estructura organizacional, para lograr espacios igualitarios, libres de prejuicios, con integración y con responsabilidad social.

El acoso callejero será erradicado de la sociedad hasta que hombres y mujeres sean conscientes de la necesidad de una vida sin violencia de género, a la par es necesario reconocer la desigualdad entre hombres y mujeres, aceptar la equidad de género como una estrategia hacia la igualdad y finalmente lograr el empoderamiento de las mujeres.

Palabras Clave: Acoso callejero, Perspectiva de género, Transversalidad, Universidad

INTRODUCCIÓN

La diferencia sexual al nacer adjudica estilos de vida opuestos, y proyecta posibilidades distintas en las aspiraciones profesionales, acceso a recursos, interacción con la familia, manejo del poder, forma de vestir y hablar, así como la forma de interactuar en el contexto escolar, de igual forma, el género estructura la manera de entender al mundo desde el ámbito social, legal, religioso y romántico.

Los derechos como la libertad de tránsito, a elegir pareja, a tener hijos, a trabajar fuera de casa y al placer sexual también varía si eres hombre o mujer, en el siglo XXI todavía existen sociedades en donde las mujeres no pueden transitar solas por las calles, ni elegir con quien compartir su vida, tampoco pueden decidir sobre el número de hijos que quieren tener y menos aún sobre una vida sexual placentera, sin embargo, los hombres siempre han tenido todos estos derechos de forma natural y amplia.

La iglesia ha legitimado diversas formas de mantener y fortalecer la figura de la familia tradicional, en donde el poder y los privilegios lo tiene el hombre por mandato divino, y en donde la mujer representa en primer término a la madre, y posteriormente a la esposa abnegada a la familia. Es así, como el Estado y la iglesia legitiman a la familia como centro básico de la sociedad, pero a la familia tradicional en donde la mujer corre el riesgo de ocupar el último lugar de importancia al momento de atender las necesidades, aspiraciones, deseos y beneficios económicos de los integrantes del hogar, porque ha aprendido a ser la abnegada madre de la casa.

En la sociedad se ha creado una representación del género totalmente opuesta dependiendo de si eres hombre o mujer, ya que se les otorga características diferentes para una misma situación, esta representación tiene conceptos opuestos y aparentemente complementarios, así se puede ver que la sexualidad para una mujer es reprimida y únicamente valorada como función reproductiva, cumpliendo el papel principal en la sociedad como madre, y para el hombre la sexualidad cumple una función que puede expresar públicamente y que es valorada como símbolo de poder y masculinidad.

Arancibia, J. et al. (2015) consideran que “de lo masculino se espera y se realiza un énfasis en hacerse notar en lo público, “tomar la delantera”, porque a mayor dominancia existe mayor virilidad”. (p.8), este dominio emparejado con la virilidad mal entendida, ha llevado a una desigualdad histórica entre hombres y mujeres, provocando violencia y dominación del hombre sobre la mujer, por lo que después de muchas acciones violentas se tipifica el acoso sexual en México como delito del orden federal en el Art. 259 bis del Código Penal, que dice

Al que con fines lascivos asedie reiteradamente a persona de cualquier sexo, valiéndose de su posición jerárquica derivada de sus relaciones laborales, docentes, domésticas o cualquiera otra que implique subordinación, se le impondrá sanción hasta de cuarenta días multa. Si el hostigador fuese servidor público y utilizase (sic) los medios o circunstancias que el encargo le proporcione, se le destituirá de su cargo. Solamente será punible el hostigamiento sexual, cuando se cause un perjuicio o daño. Solo se procederá contra el hostigador, a petición de la parte ofendida.

Por todo lo anterior, es necesario analizar la problemática del acoso sexual o callejero, (Ruth Corazón, 2016, p. 63) como “un conjunto de acciones que abarcan desde comentarios, gestos, silbidos, sonidos de besos hasta tocamientos, masturbación pública, exhibicionismo, seguimientos, etc., con insinuación sexual”, que afecta a las estudiantes universitarias y que requiere de la intervención de las instituciones educativas.

Objetivo General:

Analizar el acoso callejero que sufren estudiantes de la facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, como una acción que pone en riesgo su integridad física y psicológica, para promover la transversalidad de la perspectiva de género en la universidad.

Los usuarios de la información generada serán la comunidad académica de la Facultad de Humanidades de la UNACH, así como cualquier otra institución educativa que desee que sus docentes, estudiantes y administrativos eliminen el acoso callejero y la violencia contra las mujeres, por medio de la transversalidad de la perspectiva de género.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación se desarrolló en el periodo de enero–diciembre de 2018 con un enfoque mixto, y un diseño de ejecución concurrente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), toda vez que se utilizó ambos métodos de manera simultánea, recabando de forma paralela y separada los datos cualitativos y cuantitativos, y al final se integraron los hallazgos y se establecieron conclusiones de ambos métodos.

Se necesitó del enfoque cualitativo para comprender y explicar el acoso callejero desde la mirada de las y los estudiantes universitarios, y del enfoque cuantitativo para conocer el alcance de la problemática de este tipo de violencia que han sufrido nuestras estudiantes universitarias. Por lo anterior, con la observación se exploró y describió el ambiente universitario, así como a los sujetos involucrados en este fenómeno. Se aplicó una encuesta a las 39 estudiantes mujeres y 9 estudiantes varones de 7º semestre de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Humanidades. Se realizó 6 entrevistas como un “proceso de interrogar o hacer preguntas a una persona con el fin de captar sus conocimientos y opiniones acerca de algo, con finalidad de realizar alguna labor específica con la información captada” (Namakforoosh, 2013, p. 139), para conocer de forma particular y a profundidad los significados que los estudiantes le dan a este fenómeno en su vida diaria.

RESULTADOS

Es alarmante observar que 100 % (39) de las estudiantes de 7º semestre de la licenciatura en pedagogía, indicaron que en algún momento de su vida han sido víctimas del acoso callejero, muchas de ellas en más de una ocasión, este dato es importante ya que confirma la gravedad de este tipo de violencia contra las mujeres en espacios públicos fuera y dentro de las escuelas, las agresiones contra las mujeres representan una forma de poder y dominio del hombre principalmente contra las mujeres, como menciona Vallejo y Rivarola (2013)

ya sean solos o en grupo, en espacios públicos como: la vía pública, transporte público, en la que se imponen los deseos de uno o unos sobre los de otras u otros; evidenciando las relaciones de poder de género que se manifiestan a través de este tipo de acciones al ser normalizadas y justificadas, al considerarse un privilegio de los hombres y un producto de la provocación de las mujeres. (p.4)

En relación al tipo de acoso callejero que más se presenta, 100 % (39) de las estudiantes indican que silbidos, 46 % (18) ha escuchado piropos de algún extraño, 31 % (12) han padecido toqueteos en las calles de la ciudad o en el transporte público, 23 % (9) miradas lascivas de extraños que las incomodan, 18 % (7) han sido perseguidas por sus agresores, 8 % (3) han sufrido masturbaciones en público de extraños. Es importante subrayar que el tipo de agresión más común es el silbido y el piropo que en otra época podría considerarse como un halago, sin embargo, actualmente toma una connotación de falta de respeto y agresión por las características con la que en esta época se presenta, al grado de llegar a ser acciones vulgares, ofensivas y habituales, Gaytan P. (2007) explica

Una frase ofensiva, una mirada lasciva o un toqueteo sexual, son experiencias de todos los días cuando se trata de trasladarse a la escuela o al trabajo. Sin embargo, el acoso sexual en lugares públicos es un componente invisible de las interacciones cotidianas, que afecta las vidas de muchas personas, pero del que se habla muy poco. (p. 5)

Ruth Corazón (2016, p. 64) explica que “el acoso sexual callejero tiene el potencial de impactar en la percepción de seguridad en lugares públicos y en limitar su libertad de movimiento y acceso a éste”, por ello fue importante conocer los lugares donde más frecuentemente han sido acosadas, 95 % (37) de las estudiantes manifestaron que en las calles y plazas comerciales, 38 % (15) cerca de su casa, 33 % (13) cerca de la escuela, 21 % (8) cerca del antro o lugares de recreación, y 5 % (2) cerca del trabajo. Se observa que los lugares donde las estudiantes más padecen acoso, son las calles y las plazas comerciales, espacios públicos donde transitan muchas personas por lo que debería ser áreas libres de acoso, sin embargo la cotidianidad de estos hechos puede provocar que algunas mujeres los vean de forma normal, naturalizando acciones como tocamientos en zonas del cuerpo poco adecuadas, obstruirles el paso de manera intimidatoria, usar el contacto físico como intimidación sexual, tocar la ropa o el pelo de la persona, besar o abrazar sin consentimiento a otra persona, dar un masaje o frotarse con otra persona de manera deliberada, masturbarse delante de otra persona.

El acoso que viven muchas mujeres no necesariamente requiere de un contacto físico, puede ser conductual con mensajes, llamadas, notas, correos electrónicos, whats app con contenido sexual o con invitaciones a realizar conductas sexuales inapropiadas, también, es común que el agresor utilice sonidos sexualizados y haga gestos con las manos o cuerpo de manera sexualizada para intimidar o incomodar a su víctima, puede realizar regalos con un mensaje sexual o con imágenes sexuales, o con bromas sobre su condición sexual o su cuerpo.

El sentir de las estudiantes es diverso ante este tipo de actos, 56 % (22) se enoja, 38 % (15) siente miedo, y 44 % (17) se siente impotente ante la presencia del agresor, se puede ver que ni una sola de las jóvenes consideró estas acciones como halagos o galantería, por lo que es importante reconocer estas acciones como un tipo de violencia que desagrada, provoca miedo e impotencia en las mujeres. Espinoza, G. (2016, p. 51) indica que “lo alarmante es que este fenómeno es, asimismo, común en la vida de las mujeres y esa experiencia cotidiana hace que estas acciones se naturalicen, se invisibilicen y pierdan de vista su origen misógino”.

Al analizar los motivos por los que el acoso callejero se presenta, 62 % (24) de las estudiantes concideran que es por falta de educación de los agresores, 15 % (6) cree que es algo normal para nuestra sociedad, ya que en épocas pasadas fue una forma de actuar aceptada y transmitida por los hombres para conquistar a las mujeres, ellos mostraban su interés con piropos, silbidos, o acercamientos inadecuados, sin embargo, actualmente estas acciones son abusivas y vulgares; finalmente, 36 % (14) de las estudiantes indican que existe el acoso callejero porque no hay leyes que sancionen este tipo de hechos, sin embargo el acoso callejero ha sido tipificado en el Código Penal de Chiapas, en el Artículo 238 Bis, donde se estipulada la sanción a quien lo realice. Luego de la intensa lucha por años de organizaciones civiles Pro-Defensa de la Mujer y la Visitaduría de la Mujer de la Comisión Estatal de los Derechos Humanos (CEDH) ante el Congreso del Estado, la tipificación como delito del acoso sexual en vía pública, es una realidad.

Artículo 238 Bis.- Comete el delito de acoso sexual, quien, con fines de lujuria, asedie a persona de cualquier sexo, aprovechándose de cualquier circunstancia que produzca desventaja, indefensión o riesgo inminente para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos.

De igual manera incurre en acoso sexual, quien sin consentimiento del sujeto pasivo y con propósito de lujuria o erótico sexual, grabe y/o fotografíe a cualquier persona, a través de medios informáticos, audiovisuales, virtuales o por cualquier otro medio; así mismo, quien sin consentimiento y con fines lascivos, asedie de manera verbal o corporal a cualquier persona, en lugares públicos, instalaciones o

vehículos destinados al transporte público de pasajeros, afectando o perturbando su derecho a la integridad y libre tránsito, causándole intimidación, degradación, humillación y/o un ambiente ofensivo.

En estos casos se impondrán penas de un año a cuatro años de prisión y de cien a trescientos días de multa. Si el sujeto pasivo del delito fuera menor de edad, adulto mayor, persona que no tenga la capacidad para comprender el significado del hecho o de resistirlo, o personas que se encuentren en estado de intoxicación, la pena se incrementará en un tercio.

Sólo se procederá contra el responsable del delito de hostigamiento y Acoso sexual por querrela de parte ofendida

Ahora bien, además de la visión de las mujeres estudiantes se consideró adecuado conocer la opinión de los 9 hombres del 7°. Semestre sobre el fenómeno del acoso callejero, 89 % (8) aceptan haber silbado a alguna mujer y solo uno reconoce haber dicho algún piropo, es interesante observar que son los dos únicos actos que reconocen haber hecho a lo largo de su vida ante una mujer, además consideran que tanto los silbidos como los piropos no son actos agresivos ni dañinos para las mujeres; 98 % (7) de los estudiantes reconocen que lo hacen por gusto y 2% (2) porque están con amigos, lo que refiere a la satisfacción que encuentran al realizar este acto de dominio ante las mujeres, muchas veces por el reconocimiento que tendrán como conquistadores ante sus amigos.

100 % (9) de los estudiantes consideran que el acoso callejero afecta a las mujeres en su forma de vestir, ya que evitan usar ropa escotada o tallada a su cuerpo, así también afecta su sentir sobre la seguridad por lo que evitarán salir solas o transitar en ciertos lugares públicos, sin embargo, las consecuencias no son solo esas, ya que las mujeres acosadas son intimidadas, presionadas, se sienten inseguras, inquietas, sin ganas de ir a la escuela o trabajo, algunas sienten impotencia e incluso se sienten indefensas y creen que no se puede cambiar este fenómeno, por lo que lo naturalizan y lo aceptan como normal, además de todo lo anterior, muchas mujeres que han padecido acoso callejero se sienten humilladas, con culpa, vergüenza, baja autoestima, miedo, irritables, con estrés, malestar, tristeza, abandono, soledad, desánimo, confusión, depresión, rabia intensa y ansiedad.

Estos sentimientos pueden llegar al extremo de afectar la salud física de las mujeres con dolores de cabeza, musculares, pérdida del apetito, náuseas, vomito, insomnio, dolores de estómago y musculares, entre otros, como explica Hernández, C., Jiménez, M. y Guadarrama, E. (2015)

El Hostigamiento y Acoso Sexual tiene relación con una infinidad de problemas psicosociales y de salud física, algunos ejemplos son la ansiedad y la angustia emocional que en ocasiones puede llevar al suicidio, al consumo de sustancias, al aislamiento social, al nerviosismo y a la desvinculación académica o laboral. (p. 69)

CONCLUSIONES

Todas las teorías de género reconocen la opresión y violencia que las mujeres han sufrido a lo largo de la historia, así también, nos dan la posibilidad de conceptualizar nuestro mundo de manera diferente, las teorías de género nos permiten visualizar cómo el género se relaciona con otras categorías de análisis que dan como resultado una desigualdad múltiple y más compleja, categorías como la clase social, la raza, la orientación sexual,

la edad, el estado civil, la maternidad o paternidad, la ocupación, entre otras se cruzan de forma dinámicas con el género.

Esta opresión y desigualdades de género que históricamente se ha presentado, tienen como resultado muchas formas de violencia, entre ellas el hostigamiento y acoso sexual como las más graves y silenciosas que afectan principalmente a las mujeres de todas las edades y clases sociales en diferentes espacios públicos, por todo lo anterior, se propone intervenir en las universidades para concientizar a las y los estudiantes por medio de una educación con perspectiva de género, utilizando la transversalidad como estrategia para cubrir todos los espacios necesarios y lograr el respeto a los derechos de las mujeres.

La transversalidad de la perspectiva de género implica trabajar desde las políticas públicas, pasando por las estrategias en el curriculum, los materiales didácticos, los programas de formación docente, hasta las estructuras organizacionales para lograr espacios igualitarios, libres de prejuicios, con integración y con responsabilidad social. Entonces, la perspectiva de género implica el proceso para impregnar de manera transversal a las instituciones y/o sistemas educativos de conceptos que llevan ideas de igualdad entre hombres y mujeres, por medio de cuatro pasos.

1. Reconocer de la desigualdad

Es necesario reconocer la desigualdad de género que existe en el país, en nuestras ciudades y en las escuelas, para poder avanzar hacia una sociedad libre de todo tipo de violencia contra las mujeres, aun cuando en México la desigualdad de género presente datos alarmante frente al mundo, como explica Estrada, Mendieta y González (2016)

México ocupa el lugar 68 en igualdad de género de una lista de 132 países. Se encuentra 16 sitios arriba de la posición otorgada el año pasado, de acuerdo con el Índice Global de Diferencias de Género elaborado por el Foro Económico Mundial desde 2006 (pp. 18-19).

2. Aceptar la equidad

Se requiere de estrategias con una visión de equidad de género, lo que implica un proceso justo para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, sin olvidar que entre las niñas y mujeres existen aquellas en condiciones más complejas como las que se encuentran en comunidades indígenas, o con alguna discapacidad o en condiciones de pobreza, por lo que serán ellas las que requieran de mayor apoyo, principalmente en el sector educativo, como explica Graciela Messina (2001, p. 16) en su publicación de la UNESCO, “es posible afirmar que las diferencias de género se hacen visibles y generan desventajas más fuertes, después de la educación básica, especialmente en la educación superior, y cuando se combinan con niveles de ingresos”.

3. Alcanzar la igualdad

Buscar la igualdad implica reconocer la existencia de desigualdades múltiples y la necesidad de la equidad de género, además de la concientización de hombres y mujeres ante una vida sin discriminación ni violencia contra las mujeres. La desigualdad muchas veces es heredada de generaciones pasadas y la naturalizamos de tal forma que no la distinguimos en nuestra vida diaria, por lo que es necesario pensar en una nueva forma de vivir con igualdad en todos los ámbitos. Graciela Messina (2001, p. 13) dice que “la igualdad remite a principios de justicia y libertad. La desigualdad, por su parte está asociada con privilegio y discriminación”.

4. Lograr el empoderamiento

El concepto de empoderamiento está relacionado con la autonomía del ser humano, es decir, de su capacidad para que él o ella logren cumplir con lo que necesitan y quieren en la vida. El punto clave es que el hombre históricamente ha sido siempre autónomo en el aspecto económico, laboral y social, en cambio, la mujer ha sido dependiente del padre, del esposo y posiblemente después de los hijos, tanto en el aspecto financiero como en todos los demás aspectos, esta falta de autonomía en la mujer es un factor primordial de la desigualdad de género.

Por lo anterior, es necesario que las mujeres comprendan que el empoderamiento implica entre otras cosas, lograr una independencia económica que termine con la pobreza, discriminación y violencia no solo contra ellas, sino también contra sus hijos e hijas, y para que este empoderamiento sea completo es necesario que estudien, que se preparen y puedan lograr un desarrollo completo fuera del hogar, lo que las llevará a tomar decisiones que mejoren su calidad de vida.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Arancibia, J. et al. (2015). Acoso sexual callejero: contexto y dimensiones. Observatorio contra el acoso callejero, Chile.
- Corazón, R. (2016). Percepción y actitudes frente al acoso sexual callejero en estudiantes mujeres de una Universidad Privada de Medicina. Horizonte Médico, vol. 16, núm. 1, enero-marzo, 2016, pp.62-68 Universidad de San Martín de Porres, La Molina, Perú.
- Espinoza, G. (2016). ¿Galantería o acoso sexual callejero? Un análisis jurídico con perspectiva de género. Corporación Editorial Nacional. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- Estrada J., Mendieta A. y González B. (2016). Perspectiva de Género en México: Análisis de los obstáculos y limitaciones en Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Año 32, Especial No. 13. Edición Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Gaytán, P. (2007). El acoso sexual en lugares públicos: un estudio desde la Grounded Theory. Revista El Cotidiano, vol. 22, núm. 143, mayo-junio, 2007, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista L. (2014). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill, México D. F.
- Hernández, C., Jiménez, M. y Guadarrama, E. (2015). La Percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. Revista de la Educación Superior, vol. XLIV (4); No. 176, octubre-diciembre del 2015. ANUIES.
- Messina G. (2001). Estado del arte de la igualdad de Género en la Educación Básica de America Latina (1990-2000) en Igualdad de género en la educación básica de America Latina y el Caribe (estado del arte). Andros Impresores - UNESCO. Santiago, Chile.
- Namakforoosh, N. M. (2013). Metodología de la Investigación. Editorial LIMUSA, segunda Edición. México D. F.

PONENCIAS MESA TEMÁTICA:

REFORMAS EDUCATIVAS CONSTITUCIONALES

REFORMAS EDUCATIVAS: ¿DE LA PRECARIEDAD DEL EMPLEO DEL DOCENTE A UNA VERDADERA REIVINDICACIÓN LABORAL?

Karen Yarely García Arizaga, Jesús Rodríguez Cebberos y Diana Perez Padrón

Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California

RESUMEN

Antes de la reforma constitucional educativa de 2013 en México, el derecho al trabajo de los docentes que prestan sus servicios al Estado era regulado por el apartado B del artículo 123 constitucional, como de manera general se rigen las relaciones burocráticas. Después de esa reforma y con la modificación del artículo 3º, así como la implementación de sus leyes reglamentarias, la situación jurídica cambió para los docentes, con la justificante de implementar dichos cambios al texto constitucional para privilegiar el derecho a la educación y sobre todo, la educación de calidad. En la reciente reforma constitucional educativa de 2019 se suprime el contenido laboral y se busca reivindicar la figura del docente, así como sus derechos laborales. En esta investigación analizaremos la aparente transición de la precariedad del empleo docente con motivo de la reforma de 2013 a una reivindicación laboral según se contempló la Reforma Constitucional Educativa de 2019.

Palabras Clave: derechos humanos, trabajo, precariedad, reformas educativas.

INTRODUCCIÓN

Hasta antes de la reforma educativa en México, el derecho al trabajo y las relaciones laborales de los docentes que prestan sus servicios al Estado eran reguladas por el apartado B del artículo 123 constitucional, como de manera general se rigen las relaciones burocráticas. Esto se señala porque, si bien existían regímenes legales especiales dentro del mismo apartado B, las relaciones burocráticas de los trabajadores de la educación no constituían un régimen de excepción.

Después de esa reforma y con la modificación del artículo 3º, así como la implementación de sus leyes reglamentarias, la situación jurídica cambió para los docentes, con la justificante de implementar dichos cambios al texto constitucional para privilegiar el derecho a la educación y sobre todo, la educación de calidad. En la reciente reforma constitucional educativa de 2019 se suprime el contenido laboral y se busca reivindicar la figura del docente, así como sus derechos laborales. En esta investigación analizaremos la aparente transición de la precariedad del empleo del docente con motivo de la reforma de 2013 a una reivindicación laboral según se contempló en la Reforma Constitucional Educativa de 2019.

OBJETIVO GENERAL

Analizar las Reformas Constitucionales Educativas sucedidas en México en 2012 y 2019 para identificar si se suprimen los aspectos de disminución en la protección del derecho al trabajo y se logra reivindicar el rol del docente, así como sus derechos laborales. En esta investigación analizaremos la aparente transición de la precariedad del empleo del docente con motivo de la reforma de 2013 a una reivindicación laboral según se contempló en la Reforma Constitucional Educativa de 2019.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de tipo exploratoria o de acercamiento a la realidad social, toda vez que, se recabó la información necesaria para reconocer, ubicar y definir la problemática a investigar, fundamentando una hipótesis, con la intención de manifestar la postura y resultados obtenidos en cuanto al tema de investigación que se ha efectuado recientemente. (Mayorga, 2016)

El método empleado es el descriptivo, ya que durante la investigación se narraron los perfiles del tema, buscando alcanzar un panorama más preciso y amplio de la magnitud de la situación; conociendo las variables que se asocian y señalando los lineamientos para la prueba de hipótesis. (Mayorga, 2016) Por lo que concierne a las fuentes de información y obtención de recursos para desarrollar tal investigación, se refiere a una metodología documental; y por último, por la naturaleza del tratamiento de sus datos, se trata de una investigación cualitativa, toda vez que permite conocer las opiniones y razones que sustentan el objeto a investigar. (Mayorga, 2016)

1. EL DERECHO AL TRABAJO DE LOS DOCENTES

Desde el nacimiento a la vida jurídica del apartado B del artículo 123 constitucional, así como desde la publicación de su ley reglamentaria, se fue formando y consolidando el Derecho Burocrático mexicano, aunque no podemos pasar desapercibido lo relevante de los artículos 115 y 116 constitucionales, específicamente porque de estos nace la facultad reglamentaria en tratándose de las relaciones de trabajo de los empleados de los estados y municipios.

De conformidad a lo anterior y acorde con el texto constitucional, hasta antes de la reforma constitucional en materia educativa de 2013, los estados deberían crear su régimen laboral con base en el artículo 123 constitucional. Las relaciones de trabajo y por ende, los derechos laborales de los trabajadores (entiéndase derecho al trabajo como derecho subjetivo público), estaban reglamentados, según la autoridad pública empleadora, así por ejemplo: tratándose de trabajadores que dependían laboralmente de las entidades federativas porque prestaban sus servicios para las Secretarías de Educación de los estados, sus relaciones de trabajo se regulaban por las leyes burocráticas locales pero también, de conformidad al Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP de 1946 y si se trataba de docentes que prestaban sus servicios para una autoridad pública federal, teníamos desde luego la Ley reglamentaria del apartado B del artículo 123, al reglamento de las condiciones generales de trabajo y el estatuto mencionados.

Se trataba pues de un complejo de normas burocráticas que regulaba las relaciones de trabajo de los docentes y podía llegar a variar, según la autoridad pública empleadora, es decir, según el orden local, federal e inclusive municipal, de su patrón.

Como ya se afirmó con anterioridad, el problema -o el desorden legal- se agravó con la descentralización educativa de 1992, puesto que fue con ese acontecimiento que muchos trabajadores dependían laboralmente de las entidades federativas, pero normados o hasta cierto punto regulados administrativamente por la SEP, esto generaba problemas varios en la práctica, por mencionar alguno tenemos a docentes que formaban parte de un Sindicato Nacional pero a los que se le aplicaban normas de ordenamientos estatales que en ocasiones discrepaban en cuestiones fundamentales.

Fue en 2013, con la reforma constitucional en materia educativa, que se creó un régimen de excepción para las relaciones laborales de los docentes al servicio del Estado, el cual puede considerarse como uno de los regímenes burocráticos especiales de los que ya contemplaba el artículo 123: el aplicable a las instituciones policiales, que regula las relaciones de trabajo de los militares, de los marinos y del personal de servicio exterior.

Tiene especial relevancia la creación de un nuevo régimen de excepción en materia burocrática con la promulgación de las diversas leyes pues, aunque derivadas de una reforma educativa, éstas regulan cuestiones eminentemente laborales, modificando incluso la naturaleza jurídica de las relaciones de trabajo de los docentes y, como consecuencia, generando incertidumbre en los trabajadores.

Arturo Alcalde Justiniani sostuvo a propósito de aquella reforma educativa que se otorgaba a las autoridades educativas la responsabilidad de aplicar la evaluación para el ingreso, promoción y permanencia de los docentes, directores de escuela y supervisores, a partir de los lineamientos emitidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y relegaba al sindicato al papel de observador, por lo que se perfilaba un modelo laboral específico para este sector (Justiniani, 2013).

Desde hace algunas décadas y hasta antes de la reforma constitucional en materia educativa de 2013, el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP (RCGTSEP) de 1946 y los distintos estatutos de los trabajadores al servicio del Estado establecían en forma complementaria a las leyes burocráticas (federal y locales) las causas o causales por las cuales el nombramiento de los docentes dejaba de surtir efectos, previendo aquellas que requerían de una resolución del Tribunal de Arbitraje, por ejemplo los artículos 43 y 44 del Estatuto de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión (ETSPU).

Con la reforma constitucional en materia educativa de 2013 y sus leyes reglamentarias, se estableció una evaluación docente obligatoria por lo menos cada cuatro años, acompañada de programas de regularización y/o capacitación en caso de que no se demostrara un desempeño suficiente, para cuya aprobación se otorgan hasta tres oportunidades, sin embargo se estableció en dicho numeral que se darían por terminados los efectos del nombramiento sin responsabilidad para la autoridad en caso de que no se logran resultados satisfactorios.

De la comparación tenemos que las razones que llevaron al legislador que oficialmente sostenían ser las de lograr mejoras en la calidad de la educación en nuestro país, evidentemente resultaron insuficientes, máxime porque se afectaba al derecho de permanencia en el servicio (estabilidad en el empleo), derecho laboral que no puede entenderse ajeno al derecho humano al trabajo, pero también porque no se podía definir en forma clara que efectivamente existiera una relación de dependencia entre las evaluaciones del desempeño del docente y los resultados de la calidad educativa. Debe mencionarse que es equivocada la concepción generalizada de que antes de la reforma constitucional en materia educativa, la permanencia en el servicio de los docentes era absoluta, es decir que los profesores eran inamovibles o no podían ser despedidos, lo cual desde luego es falso e incorrecto puesto que ya hemos mencionado, que la normatividad preexistente ya contemplaba causales del término de un nombramiento sin responsabilidad para el Estado.

2. DE LA PRECARIEDAD LABORAL A UNA REIVINDICACIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES

Después de analizar la naturaleza del derecho al trabajo de los docentes según la constitución federal tiene especial relevancia la creación de un nuevo régimen de excepción en materia burocrática con la promulgación de las diversas leyes pues, aunque derivadas de una reforma educativa, éstas regulan cuestiones eminentemente laborales, modificando incluso la naturaleza jurídica de las relaciones de trabajo de los docentes y, como consecuencia, generando incertidumbre en los trabajadores.

Es evidente que para lograr el Estado de Derecho al que toda sociedad aspira, y al no presentarse el ideal respeto automático al texto constitucional, es más, al presentarse graves problemas de desarmonización legal y constitucional, se presentó como un verdadero reto el armonizar la legislación y el texto constitucional acorde a los principios sociales contenidos originalmente en el artículo 123 constitucional, conforme a la justicia social buscada como fin del Derecho del Trabajo y con pleno respeto de los derechos humanos laborales de los docentes.

Para establecer una definición del término precarización, tomaremos primero el que establece el Diccionario de la Lengua Española, para el cual precarizar significa “convertir algo, especialmente el empleo, en precario, inseguro o de poca calidad”. La OIT en su Coloquio de la Oficina de Actividades para los Trabajadores sobre el Trabajo Precario, celebrado en Suiza en 2011, definió que a precariedad de los acuerdos de trabajo es heterogéneo y multifacético [sic], dependiendo del país, región, y la estructura económica y social de los sistemas políticos y mercados de trabajo. El ámbito de aplicación y las diferentes formas son cada vez más amplios, ya que algunos empleadores están siempre tratando de eludir las regulaciones o encontrar lagunas en la normativa con el fin de aumentar la rentabilidad de sus negocios a costa de sus empleados. Sin embargo, las características comunes de la precariedad son la ausencia o el nivel insuficiente de los derechos y protección en el lugar de trabajo. Si bien el empleo informal es, obviamente, precario, esto también es cierto para muchas formas de empleo formal.

La misma Oficina de Actividades para los Trabajadores sobre el Trabajo Precario concluye que la precarización “trae como consecuencia el crecimiento de la incertidumbre, la inseguridad y la vulnerabilidad de los trabajadores individuales, y priva a las personas de la estabilidad necesaria para tomar decisiones a largo plazo y planificar sus vidas, así como participar en acciones colectivas como sindicalistas y como ciudadanos en una sociedad

democrática. Por lo tanto, tiene un gran impacto en el carácter de nuestras sociedades y la calidad de vida en nuestras comunidades y sociedades en general”.

De lo anterior se colige que precarización o precariedad en el trabajo, referida a las condiciones de empleo, subempleo y desempleo del trabajador, se refiere a la inseguridad, incertidumbre y falta de garantía de condiciones socioeconómicas mínimas y suficientes para una supervivencia digna, que afecta a los trabajadores y repercute en su entorno familiar y social.

Si bien de dicho concepto podemos identificar algunos elementos como: i) disminución o ausencia de las condiciones o derechos laborales mínimos; ii) afectación de las condiciones de supervivencia digna o trabajo decente, y iii) repercusión en el entorno familiar y social del trabajador, para efectos de nuestro estudio nos concentramos en la disminución o ausencia de las condiciones o derechos laborales mínimos.

No obstante que la precariedad laboral —entendida como la disminución o ausencia de las condiciones o derechos laborales mínimos— se ha venido identificando en las relaciones laborales reguladas por el apartado A del artículo 123 constitucional, en este caso identificamos que ese mismo fenómeno ha venido presentándose en las relaciones laborales burocráticas, específicamente en las que sostienen los docentes con las autoridades públicas en su carácter de empleador.

Se afirma lo anterior toda vez que es posible identificar claramente aspectos del fenómeno que se estudia en los trabajadores de la educación y en la regulación de sus derechos laborales, posterior a la reforma educativa publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013, con lo que podemos determinar que existió un retroceso en la mencionada regulación jurídica, es decir, una precarización en sus derechos laborales.

Si bien la SCJN estableció en sus criterios emitidos con motivo de la reforma educativa que no se vulneran derechos laborales de los docentes, coincidimos con autores como Martha de Jesús López Aguilar en el sentido de que el Estado, con esta nueva regulación, viene a condicionar no sólo la contratación o el ingreso al servicio, sino también la permanencia en el empleo, trastocando con ello derechos laborales.

A partir de esta reforma, los trabajadores de la educación tenían que aprobar satisfactoriamente la evaluación docente para estar en aptitud de ser contratados de forma temporal. Con esto se condiciona su empleo y la estabilidad en él a una serie de nuevos criterios, y se disminuye al mínimo la protección y participación del SNTE, cuya fuerza ya venía diezmada desde antes de la promulgación de la reforma educativa, con el argumento de recuperar la rectoría del Estado en la educación.

Debe señalarse que la cuestión relevante para este estudio no es la disminución de la participación del organismo sindical como actor político en dicha reforma, sino en la aparente repercusión que tiene la reducción de la protección del SNTE hacia los docentes en cuanto a su permanencia en el empleo, entre otros derechos laborales.

Con la reciente reforma al artículo 3º de mayo de 2019, se dispone que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social, se reconocen en el texto constitucional su derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización. Si hace referencias a evaluaciones pero únicamente para efectos de retroalimentación y con fines diagnósticos, siempre y cuando se diseñen y apliquen para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

Asimismo se crea el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión, aclarando que corresponderá a la Federación su rectoría y, en coordinación con las entidades federativas, su implementación, conforme a los criterios de la educación previstos en este artículo. En el texto vigente del artículo tercero se dispone que la admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos.

De la misma manera se aclara que en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio.

CONCLUSIONES

PRIMERA. En la Reforma Educativa de 2013 no solo se modificaron normas relativas a la educación en nuestro país, sino que también se reformaron normas que regulan cuestiones eminentemente laborales de los docentes, y con tal cambio, se precarizaron sus derechos.

SEGUNDA. Del análisis de los distintos cuerpos normativos que regulaban las relaciones de trabajo entre el estado y sus empleados (no obstante que no se traten de los regímenes burocráticos especiales que la propia constitución reconoce), ocasionó falta de certeza y seguridad jurídica para los trabajadores.

TERCERA. Es posible identificar en la reforma educativa publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013 aspectos de disminución en la protección del derecho al trabajo de los docentes y en la regulación de sus derechos laborales, con lo que podemos determinar que existió un retroceso en la mencionada regulación jurídica, es decir, una precarización en sus derechos laborales.

CUARTA. Con la reforma constitucional en materia educativa de mayo de 2019, se crea un nuevo servicio de carrera magisterial en el que se dispone (al menos en el texto constitucional) que la admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos y siempre, respetando la permanencia en el empleo de los docentes.

No debe pasar desapercibido, que en la legislación mexicana resulta necesaria la unificación y homogenización de las normas jurídicas que regulan los aspectos laborales, incluso para comprender que el derecho del trabajo no ha perdido su característica de “derecho de clase”, pero si se encuentra reconocido como un derecho humano, y en tal carácter debe protegerse, procurarse, reconocerse, respetarse y cumplirse por todas las autoridades, tanto administrativas como jurisdiccionales en los distintos niveles de gobierno. Lo anterior adquiere especial relevancia cuando se trata del derecho al trabajo de los docentes, quienes tienen en sus manos la más noble –y compleja- de las tareas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- DEL CASTILLO, Gloria y Valenti Nigrini Giovanna (coord.), Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado, México, FLACSO, 2014.
- “Del trabajo precario al trabajo decente: documento final del simposio de los trabajadores sobre políticas y reglamentación para luchar contra el empleo precario” / Oficina Internacional del Trabajo, Oficina de Actividades para los Trabajadores (ACTRAV). - Ginebra: OIT, 2012.
- Derechos Humanos: Parte general, Serie de Derechos Humanos, Coordinación de compilación y sistematización de Tesis de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, México, Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013.
- MELÉNDEZ GEORGE, Leo Magno, Derecho Burocrático (incertidumbre jurídica), 2010.
- MORATA GARCÍA DE LA PUERTA, Belén & Díaz Aznarte, María Teresa, Reforma laboral en España: precariedad, desigualdad social y funcionamiento del mercado de trabajo, Estudios Socio-Jurídicos, 2013.
- LAVIN, Analia Andrea, “El Derecho de permanencia del trabajador de temporada y la precarización laboral”, Infojus Sistema Argentino de Información Jurídica, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Presidencia de la Nación, Argentina, 2008, <http://www.infojus.gob.ar/analia-andrea-lavin-derecho-permanencia-trabajador-temporada-precarizacion-laboral-dacc080101-2008-11/123456789-0abc-defg1010-80ccanirtcod>.
- México, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917.
- México. Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, reglamentaria del apartado B del artículo 123 Constitucional.
- México. Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos.
- Jurisprudencia, SCJN, Tesis 200199. P./J.1/96, Pleno. Novena Época. Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, t. III, febrero de 1996.

- Jurisprudencia, SCJN, Tesis 199622. XXII.16 K., Tribunales Colegiados de Circuito. Novena Época. Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, t. V, enero de 1997.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO EN LA REFORMA EDUCATIVA DE 2019

Dorian Flores Reyes*

*Unidad de Estudios de Posgrado. UNACH.

RESUMEN

La presente ponencia consta de una breve revisión centrada en la educación artística como elemento integrante de los programas de educación básica mexicanos, sus condiciones en el plano legislativo durante los últimos años y las consideraciones que se han tenido de ella a partir del Proyecto de Nación 2018-2024 y de la Reforma Educativa de 2019, ambas iniciativas abanderadas por el presidente Andrés Manuel López Obrador.

La disertación, políticamente neutra e imparcial, se divide en cuatro apartados: primero, se abordan el concepto de educación artística y su situación actual en lo legislativo y lo práctico; después, se identifican los aspectos de interés en el Proyecto de Nación 2018-2024; posteriormente, se hace lo mismo con la iniciativa revisada de reforma del Ejecutivo Federal; por último, se ofrece una sucinta conclusión sobre las posibilidades en el futuro de este tema.

Palabras clave: educación artística, educación básica, reforma educativa.

INTRODUCCIÓN

La educación artística (EA) es el conjunto de estrategias mediante las que se propicia el acercamiento de una persona a la apreciación de la práctica de las artes —usualmente pintura, música y danza, aunque pueden incluirse otras como literatura, escultura e historieta—, con el propósito de que le sea accesible la expresión sensible a través de ellas. Debe incluirse dentro de la definición que, idealmente,

no es un elemento complementario o ajeno a la ciencia y la tecnología, sino que contribuye a la creación de conocimiento y que, cuando se aborda desde una perspectiva pedagógica y ética pertinente, incide en la transformación del entorno personal, escolar y comunitario, y puede contribuir a fomentar la participación social, la creación de cohesión social y la construcción de ciudadanía (Jiménez, en Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 100).

Como parte de la educación de las personas —sin importar la edad—, resulta un recurso muy valioso, ya que, de acuerdo con la Hoja de Ruta para la Educación Artística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), contribuye a propósitos como garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura, desarrollar las capacidades individuales, mejorar la calidad de la educación y fomentar la expresión de la diversidad cultural. El mismo documento declara a la EA como derecho universal para todos los educandos (UNESCO, 2006).

Las normativas mexicanas han correspondido a dicho establecimiento: la Ley General de Educación del país incluye, entre los fines de la educación que imparte el Estado, “impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de

aquellos [sic] que constituyen el patrimonio cultural de la Nación” (SEP, 2018, p. 3). Por tanto, la EA debería adquirir una importancia de primer orden en la dinámica de la enseñanza de nivel básico en el país.

Sin embargo, conforme se va haciendo un acercamiento a la práctica, se hace notoria una falta de correspondencia. Al revisar el mapa curricular de educación básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya versión de uso más extendido es el Plan de Estudios 2011, se observa que las artes constituyen la primera área de desarrollo personal y social considerada, hecho que queda contrastado con el poco tiempo que se les dedica: una hora por cada 22.5 disponibles a la semana en el nivel primaria, lo que corresponde a 2.5% del tiempo en el año escolar, y tres de las 35 horas semanales en el nivel secundaria, lo que significa 6.7% de la actividad anual (SEP, 2011).

Ya en el salón de clases, se percibe un aprovechamiento de la EA aún menor, debido a situaciones como: la baja prioridad que se le da en comparación con otras asignaturas, causada por la infravaloración generalizada a las artes; el menor grado de legitimación del conocimiento artístico en comparación con otros tipos, como el matemático; y la pedagogía tóxica con la que se imparte, de manera que la clase suele convertirse en una de manualidades (Acaso, 2009).

Pese a que ya se ha normalizado cierto *statu quo* en el que la educación artística es enaltecida de manera genérica por las legislaciones pero desaprovechada en la práctica escolar, resulta de interés la renovación del debate sobre dicho recurso en México a partir de la sucesión del Poder Ejecutivo de Enrique Peña Nieto a Andrés Manuel López Obrador, que comenzó en las elecciones de julio de 2018 y se concretó en diciembre del mismo año. Específicamente, las alusiones al tema en el Proyecto de Nación 2018-2024 y su abordaje en los procesos en torno a la Reforma Educativa de 2019 hacen emerger la pregunta de si se acercará un cambio sustancioso en la consideración y aprovechamiento de la EA dentro del sistema educativo nacional.

CONSIDERACIONES EN EL PROYECTO DE NACIÓN 2018-2024

El Proyecto de Nación 2018-2024 es un documento publicado el lunes 20 de noviembre de 2017 en el que Andrés Manuel López Obrador, dirigente del partido político Movimiento Regeneración Nacional (MORENA) y entonces candidato a la Presidencia de los Estados Unidos Mexicanos para las elecciones de julio de 2018, presenta los aspectos esenciales de su plan de trabajo en caso de obtener el cargo mencionado.

Según su propia introducción, el escrito, en sus más de cuatrocientas páginas,

recoge una nueva visión del país y presenta proyectos y propuestas en materia económica, política, social y educativa que tienen por objeto generar políticas públicas que permitan romper la inercia de bajo crecimiento económico, incremento de la desigualdad social y económica y pérdida de bienestar para las familias mexicanas, tendencias que han marcado a México en los últimos 35 años, y emprender un cambio de rumbo (Romo Garza, 2017, p. 3).

La obra se divide en cuatro ejes, a partir de los que se desarrollan los diversos temas a considerar en miras a la administración efectiva de la nación: 1) política y gobierno, 2) economía y desarrollo, 3) desarrollo social y 4) educación, ciencia, valores y cultura. El último, que es el que aquí cobra relevancia, plantea las intenciones de fortalecer todos los niveles y beneficiar equitativamente a todos los actores del sistema educativo mexicano,

mismas que se reflejan en el proyecto de inclusión de 150 mil jóvenes excluidos del subsistema de educación media superior para que completen su bachillerato (Romo Garza, 2017).

Los acercamientos al tema de las artes se manifiestan dentro de las últimas 25 páginas del documento, con los primeros dentro de una pequeña reflexión transitoria en torno a la idea de que toda la política debe ser social. En ella, se describe que la realidad mexicana parece estar dividida en tres —las del norte, el centro y el sur— pero también se presume que las redes horizontales de la sociedad global ya han comenzado a contrarrestar esta organización política vertical, de manera que, “frente a una educación y conocimiento reservados a quienes podían pagarlo, hoy se universaliza el acceso a las ciencias, artes y humanidades” (Romo Garza, 2017, p. 380).

Pocas líneas después, se plantean las preguntas de cómo acelerar el arribo de la armonía social y el disfrute de una calidad de vida digna para todos y cómo pasar de la necesidad a la satisfacción que promete el futuro, a lo que se responde con doce propuestas. En la quinta, se expresa la intención de ligar la política de desarrollo social al deporte, la salud, la educación, el ingreso y el arte, en especial la música (Romo Garza, 2017).

El énfasis en esta disciplina artística continúa pocos párrafos más adelante:

Hay herramientas que generan tejido social sano, como la música[,] que están a la mano, esperando ser utilizados. Todo esto no es un problema sólo de presupuesto, sino fundamentalmente de proyecto. El arte es la herramienta más poderosa de transformación social y se ha empleado por siglos, menos en pleno siglo XXI (Romo Garza, 2017, p. 381).

Páginas después, al inicio de la sección de Educación, Ciencia y Valores, se hace la única alusión directa a la educación artística: “la atención a la formación integral de los educandos implica desplegar la educación física, deportiva y artística en todos los centros educativos del país para formar, enlazar y multiplicar las capacidades corporales, intelectuales, emocionales y creativas de los estudiantes” (Romo Garza, 2017, p. 386). Como se hizo notar previamente, esos tres aspectos del currículum son a los que se le dedica menos tiempo y esfuerzo dentro de la dinámica escolar, por lo que surge el cuestionamiento sobre cómo dicho despliegue superará el *statu quo* actual.

Un posible camino a seguir se expresa en el párrafo siguiente, el cual dicta la intención de involucrar a todos los sectores de la sociedad en el diseño de la práctica educativa, volviéndola una actividad de interés público y general. “De esta manera, México conseguirá una renovación y una dignificación profundas de las escuelas de todos los niveles para que puedan dar a las nuevas generaciones los elementos éticos, científicos, culturales y artísticos que requieren para alentar un desarrollo nacional incluyente, democrático y sostenible” (Romo Garza, 2017, p. 386).

Más adelante, se presenta un listado de tareas específicas y formas de organización para una escuela de todos, dentro de las cuales se encuentra la intención de que cada escuela disponga de un archivo con los documentos, testimonios, representaciones videográficas, fotográficas y artísticas de su historia y de la comunidad a la que pertenezca, con el propósito de salvaguardar la memoria colectiva (Romo Garza, 2017). Si bien esto ya no se refiere directamente a la EA, el cumplimiento de lo planteado podría resultarle muy enriquecedor, sobre todo en la enseñanza de historia local y apreciación del arte.

Como última referencia a lo artístico en el Proyecto de Nación, se plantea una idea que deviene de la anterior mencionada: la consideración de las necesidades de aprendizaje particulares de cada región para la

reelaboración de planes y programas de estudio, lo que propiciaría la inclusión, entre las actividades escolares, de “las expresiones sensibles, culturales y artísticas que favorecen la ampliación de las capacidades de percepción, memoria, atención, concentración, creatividad y empatía que enriquecen el sentido de la vida y de la colectividad” (Romo Garza, 2017, p. 393).

VALORACIONES EN TORNO A LA REFORMA EDUCATIVA DE 2019

El 12 de diciembre de 2018, López Obrador, ya en calidad de Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, remitió a la Cámara de Diputados su iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política. De acuerdo con la exposición de motivos del documento, las modificaciones propuestas se fundamentan en el valor de la equidad en dos sentidos: por un lado, se busca que la educación —incluida la media superior y la superior— esté al alcance de toda la población; por otro, que todos los actores del sistema educativo tengan voz en las modificaciones que se realicen al mismo, lo que conduce a la intención de cancelar la Reforma Educativa implementada durante la administración anterior.

En el escrito del Ejecutivo Federal, la única alusión a la educación artística se encuentra en un nuevo párrafo séptimo del artículo 3º, en el cual se puede identificar parte de lo planteado al respecto en el Proyecto de Nación y reza de la siguiente manera.

La educación que se imparta en el país, [sic] deberá incluir en sus planes de estudio la promoción de valores, el conocimiento de la historia, la geografía, la cultura y las lenguas originarias de nuestro país, así como la activación física, el deporte, las artes, en esencial la música, las diversas manifestaciones culturales, [sic] y el respeto al medio ambiente (Cámara de Diputados, 2018).

Al día siguiente de su emisión, la iniciativa fue redirigida a las Comisiones Unidas de Educación y de Puntos Constitucionales, mismas que identificaron la propuesta de “un nuevo paradigma educativo, centrado en la promoción de los valores y en la impartición de materias como: el civismo [sic], la historia, la geografía, las artes, entre otras” (Cámara de Diputados, 2019, p. 12). Para que dicha autoridad lograra emitir un dictamen, se tomaron en cuenta diversas contribuciones a los debates relativos a los artículos constitucionales a modificar. El tema de la educación artística apareció en algunas de ellas, tal como se describe a continuación.

Cronológicamente, la primera referencia a la EA se hizo en la sesión ordinaria de la Cámara de Diputados celebrada el 18 de octubre de 2018, en la que la diputada María Chávez Pérez, del Grupo Parlamentario de MORENA, presentó una iniciativa para agregar al artículo 3º constitucional que la educación “será participativa, intercultural, democrática, incluyente y diversa; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades para crear y trabajar” (Cámara de Diputados, 2019, p. 170).

Por otro lado, hay que mencionar la intervención de la Alianza para el Parlamento Abierto, misma que propició la recepción de propuestas de diferentes actores relacionados con el tema educativo. El primer aporte relacionado con la EA fue el del doctor Pedro Corzo Corea, docente e investigador del Instituto de Educación, quien propuso, en la audiencia del 6 de febrero de 2019, incorporar lo siguiente al artículo 3º constitucional: “El Estado

incentivará a la investigación científica, tecnológica y humanística que se realice en el país, entendiendo por humanidades todo lo que coadyuve a una formación integral de la persona desde la infancia como la literatura, la música, el arte y la filosofía” (Cámara de Diputados, 2019, p. 230).

En la auditoría del 11 de febrero del mismo año, la diputada local Mara Nadiezhda Robles Villaseñor, presidenta de la Comisión de Educación, Cultura y Deporte del Congreso del Estado de Jalisco, propuso “agregar que ‘se educará para la vida’, que se brindará educación para la salud, tanto física como socioemocional, para las artes, para el gusto por el movimiento y que se contará con un sistema alimentario escolar” (Cámara de Diputados, 2019, p. 261). A su vez, en la audiencia del 16 de febrero, César Antonio Díaz Moreno, de Juntos somos más por Chiapas (JUSOMACH, A. C.), y Luis Arturo Cornejo Alatorre, secretario de educación del estado de Morelos, recomendaron una mayor inclusión de los temas de historia, geografía, cultura, lenguas originarias, activación física, deporte, artes, música y respeto al medio ambiente (Cámara de Diputados, 2019).

El Parlamento Abierto también habilitó una página de *Internet* en la que se recibieron —del 28 de enero al 15 de febrero— comentarios y propuestas de la ciudadanía con respecto a la iniciativa del presidente. De las 35 participaciones destacadas por las Comisiones Unidas de Educación y de Puntos Constitucionales, tres incluyeron modificaciones a la redacción del artículo 3°, en las que hicieron mención explícita de la inclusión del elemento artístico en el derecho a la educación (Cámara de Diputados, 2019).

Otra fuente de retroalimentación fueron los foros sobre educación que fueron organizados por legisladores, comisiones y grupos parlamentarios entre septiembre de 2018 y febrero de 2019. De entre ellos, el nombrado “Educación obligatoria, necesidades de cambio”, realizado el 21 y 22 de noviembre en el Palacio Legislativo de San Lázaro, incluyó participaciones relevantes para el tema de la EA. En la mesa sobre educación inicial y básica, el doctor Diego Juárez García, del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, enfatizó en la necesidad de fortalecer la educación artística, el deporte y la educación para adultos. Por su parte, en la mesa de fortalecimiento de las escuelas públicas, el profesor Sergio Espinal García reflexionó sobre la importancia de que la educación que imparta el Estado tenga un enfoque humanista, pues ésta debe buscar el “renacimiento de México”, y señaló que se debe fortalecer la instrucción física y deportiva, al igual que la danza y las artes de forma integral (Cámara de Diputados, 2019).

La Comisión de Educación, Cultura y Deporte de la LXII Legislatura del Congreso de Jalisco ofreció su propia propuesta: la adición de un inciso e) a la fracción II del artículo 3° constitucional, mismo que quedaría de la siguiente manera.

e) El Estado impartirá Educación para la Vida la cual desarrolla en cada individuo competencias cognitivas, socioemocionales y físicas para el pleno desarrollo de las potencialidades humanas que le permitan lograr el bienestar y una calidad de vida plena en todas las etapas de la vida. Mediante educación para la salud, tanto física como socioemocional, así como para las artes. Contará también para su implementación, con un sistema alimentario escolar para educación básica (Cámara de Diputados, 2019, p. 349).

El 13 de febrero de 2019, las Comisiones se reunieron con el maestro Esteban Moctezuma Barragán, titular de la Secretaría de Educación Pública, encuentro del que resultó la organización del foro “Hacia una nueva legislación

para el fortalecimiento de la educación de niñas, niños y jóvenes”, mismo que se realizó en cuatro sesiones, del 20 de dicho mes al primero de marzo. En la última jornada, dirigida especialmente hacia alumnos, docentes, padres de familia y representaciones sindicales y estudiantiles, destacó la participación del licenciado Etienne Daniel Fass Alonso, quien hizo un llamado a reconocer la importancia de las artes para el desarrollo de las personas y para la restauración de la paz en la nación, destacó la importancia de la inclusión de la música en el currículo de la educación básica en México e instó a que la materia en cuestión no sea considerada contenido “de relleno” (Cámara de Diputados, 2019).

Las Comisiones Unidas de Educación y de Puntos Constitucionales tomaron en cuenta todo lo mencionado y emitieron sus propias consideraciones. En relación con el tema de la EA, destaca la siguiente.

Como una medida afirmativa de hacer visibles aquellos contenidos que han sido obviados y eliminados dentro de la función educativa, se incorporan dentro del texto constitucional las disciplinas del conocimiento que integren la formación curricular de los educandos, [sic] entre ellas destacan el conocimiento de la historia, la geografía, el civismo, las humanidades, la filosofía, la ciencia, la tecnología, la innovación, las lenguas extranjeras, las lenguas indígenas de nuestro país, la educación física, el deporte, las artes [sic] en esencial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la literacidad y el cuidado al medio ambiente, en el entendido que [sic] son enunciativas, mas no limitativas, lo que implica reconocerlas en el texto constitucional como un componente de la educación con una orientación integral con perspectiva de género (Cámara de Diputados, 2019, p. 434).

Seguidamente, profundizaron en cada uno de los aspectos mencionados. Al llegar al tema de la inclusión de la música en los programas escolares, dedicaron tres páginas completas del dictamen a repasar la historia de dicha disciplina artística —desde Pitágoras, Platón y Aristóteles, pasando por Leibniz y Descartes, hasta la actualidad— para fundamentar la importancia de su mención en la Carta Magna y la consolidación de su inclusión dentro de los planes de estudio de educación básica en México. El énfasis permaneció en los beneficios que podría obtener la niñez y juventud mexicana si la norma trasciende hacia la práctica educativa: el estímulo de los sentidos, el desarrollo de procesos intuitivos y afectivos, el ejercicio de la memoria y la creatividad, el incremento de la intelectualidad, la práctica del razonamiento matemático, el aumento de la autoestima y el sentido de pertenencia, etcétera (Cámara de Diputados, 2019).

Tras la deliberación de las Comisiones, el párrafo propuesto originalmente quedó de la siguiente manera.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la literacidad y el cuidado al medio ambiente, entre otras (Cámara de Diputados, 2019, p. 556).

Con esta y otras modificaciones complementarias, la Cámara de Diputados aprobó la iniciativa del presidente a finales de abril de 2019, para luego enviarla al Senado, último evento a tomar en cuenta al tiempo de la redacción de esta ponencia. Las reacciones generales de la sociedad mexicana son mixtas, pero, por lo menos, el ampliar

la inclusión de las artes y de otros aspectos de la educación ha sido una medida bien recibida y reconocida como necesaria.

CONCLUSIONES

El hecho de que muchas legislaciones no tengan una correspondencia completa en la realidad ya no causa extrañeza en buena parte de la población; sin embargo, tratándose de una reforma constitucional tan enfática como la del artículo 3°, que trata de un tema esencial como lo es la educación, es claro que se generarán grandes expectativas y se exigirán resultados sustanciosos.

Aunque su discusión no ha sido comparable con la de otros temas afectados por las modificaciones constitucionales, como la derogación de la Reforma Educativa de 2013 y los cambios en las condiciones laborales del magisterio, es de apreciar la consideración de la educación artística en los proyectos del Ejecutivo Federal, y su mención dentro de la Carta Magna representa un hito. Asimismo, la revisión del tema comprueba la presencia de actores sociales dentro del sistema educativo nacional que abogan por la importancia de transmitir las artes a la niñez y juventud, para su enriquecimiento cultural e intelectual, mismo que deviene en el del país.

Por supuesto, no pueden ignorarse los obstáculos que se presentan ante la intención de expandir el alcance de la EA a nivel nacional. Además de las problemáticas referenciadas en la introducción, se manifiestan otras, como la insuficiente formación del docente en temas específicos como la creación artística mediante varias disciplinas diferentes y la dificultad para conseguir los materiales necesarios en determinados contextos, debido a la falta de disponibilidad o a la inaccesibilidad económica.

Otro obstáculo a destacar es el rezago en la infraestructura educativa. Según datos del Sexto Informe de Labores de la administración pasada reflejaron que, desde 2013, sólo se habían atendido 8 mil 795 planteles, es decir, 4% del total, con mobiliario y equipo adecuado, por lo que 96 de cada cien planteles educativos seguían con mobiliario y equipo en condiciones precarias (Cámara de Diputados, 2019). Si se tiene la intención de optimizar, por ejemplo, la educación musical, se requerirá la provisión de instrumentos, la cual puede caer en una prioridad menor en comparación con la necesidad de mesabancos, libros e incluso servicios públicos como el agua y la energía eléctrica.

Tanto el inicio del periodo presidencial como la legislación de la reforma son eventos aún muy recientes, por lo que los efectos de la segunda tomarán tiempo y mucho esfuerzo para manifestarse en todas las escuelas del territorio nacional. Mientras tanto, es seguro que los docentes e instituciones que se dedican a la educación artística seguirán esforzándose por beneficiar a los estudiantes a su alcance con un recurso tan enriquecedor y aún lleno de potencial por explotar.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Cámara de Diputados (2018, 13 de diciembre). Iniciativa del Ejecutivo Federal con proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Gaceta Parlamentaria, XXII* (5177-II). Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2018/dic/20181213-II.pdf>
- Cámara de Diputados (2019, 23 de abril). Dictámenes para declaratoria de publicidad de las Comisiones Unidas de Educación y de Puntos Constitucionales, con proyecto de decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Gaceta Parlamentaria, XXII* (5261-VII). Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190423-VII-1.pdf>
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (coords.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.
- Romo Garza, A. (coord.) (2017). *Proyecto de Nación 2018-2024*. Recuperado de <http://morenabc.org/wp-content/uploads/2017/11/Plan-de-Nacion-de-Morena.pdf>
- SEP (2018). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación, DCCLXXII* (14).
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: UNESCO.

REFORMA AL ARTÍCULO 3° CONSTITUCIONAL: ¿CALIDAD O EXCELENCIA EDUCATIVA?

Miriam Celeste Saldaña Lira

Estudiante de la Facultad de Derecho Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California.

RESUMEN

La calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo, como punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o plan de mejora. En este contexto, la eficacia y la eficiencia son sus dos pilares básicos. Si bien es cierto que, el término calidad como tal, tiene inconsistencias en su definición, este nació en el ámbito tecnológico. Un producto responde a estándares de calidad, es decir, garantiza que satisface las necesidades por lo cual fue hecho. La educación, es un servicio y una vocación, satisface una necesidad y por tanto, se adecúa como término inclusivo en cuanto a las necesidades de los educandos. Por otro lado, el término excelencia, se remite a responder a la casi perfección mediante un patrón de seguimiento que puede lograr un ser humano sobre una acción, haciéndose de esta manera, un término más adecuado a lo exclusivo. Se abre entonces el cuestionamiento acerca de la firmeza de la educación en cuanto a las medidas que le serán aplicables para lograr la ahora deseable excelencia educativa. ¿Se trata de una medida basada en un patrón pluralista? ¿Serán considerados los educandos? Se da el inicio de nuevas percepciones en cuanto al término adicionado, así como de la incertidumbre respecto al procedimiento que será ejecutado para el alcance de una mejora continua y satisfactoria en la educación mexicana. De esta manera, continúa la lucha por sostener dos de los pilares básicos de la educación, *eficacia* y *eficiencia*.

Palabras Clave: reforma constitucional, calidad educativa, excelencia educativa.

INTRODUCCIÓN

Cada sociedad, cada pueblo, tiene características especiales y necesidades propias, una organización social, económica, política, jurídica, y religiosa, que se transforma y además presentan un tipo de cultura y de educación en particular que varían en sus ideales, en sus estructuras y en sus procesos por los que el grado de evolución social y sus tipos de civilización son diversos. (Gómez, 2010, p. 16)

El análisis parte de la intención de dar un panorama general de la educación mexicana, realizando un estudio con la intención de conocer la evolución de la calidad educativa. La calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo, como punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o plan de mejora. (Muñiz, 2017, p. 35)

En este contexto, la eficacia y la eficiencia son sus dos pilares básicos, si bien es cierto que, el término calidad como tal, tiene inconsistencias en su definición, nació en el ámbito tecnológico. Un producto responde a un estándar de calidad, es decir, garantiza que satisface las necesidades por lo cual fue hecho.

La educación, es un servicio y una vocación, satisface una necesidad, por tanto, se adecúa como término inclusivo en cuanto a las necesidades de los educandos. Por otro lado, el término excelencia, se remite a responder a la casi perfección mediante un patrón de seguimiento que puede lograr un ser humano sobre una acción, haciéndose de esta manera, un término más adecuado a lo exclusivo. Dicho lo anterior, se plantean cuestionamientos a manera de contestar si la educación es medible en base a un patrón de manera pluralista o, se mide en cuanto a lo individual teniendo en cuenta al educando. La nueva reforma al artículo 3° constitucional, publicada el 15 de mayo de 2019, abre el panorama de lo que puede ser la futura evaluación continua y concisa para una mejora en la educación mexicana.

En 1921 José Vasconcelos, quien era Secretario de Educación, tuvo un papel fundamental promoviendo la educación en el país, él sentó un antecedente para elaborar la política educativa como un instrumento para que el país se desarrollará tanto cultural como democráticamente.

De 1959 a 1970, se instrumentó el primer Plan Nacional de Educación denominado “Plan de Once Años” con Adolfo López Mateos quien logró un crecimiento sostenido del gasto educativo y la expansión de la educación primaria proporcionándoles libros de texto gratuito. Entre los años cincuenta y los setentas, la política educativa pasó del término *crecer* al de *mejoramiento de la calidad*.

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se reformó el artículo tercero de la Constitución y se instituye la Ley General de Educación. En 1992 se aprueba el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en cual se manifiesta que se otorgará a la educación la mayor prioridad del gasto público. Dicho acuerdo tomaba a las reformas de primera y segunda generación vinculando al gobierno federal, a los estados y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

En este acuerdo, se enfatiza la importancia de elevar la *calidad en la educación* y sus propósitos son: asignar recursos al sector educativo, expandir el gasto público, ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar los niveles de calidad de vida de los alumnos, brindar mayores oportunidades de acceso a la movilidad social, favorecer la promoción económica de los individuos y generar conocimientos y capacidades para elevar la productividad. (Collado, 2017)

En diciembre de 2012, las principales fuerzas políticas del país pusieron en marcha un proceso de profunda transformación: La Reforma Educativa. Esta reforma elevó a nivel constitucional la obligación del Estado mexicano de mejorar la calidad y la equidad de la educación, es decir que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito sus proyectos de vida en un mundo globalizado, como lo exige la sociedad del siglo XXI. (SEP, 2016)

Las modificaciones a la Ley General de Educación y la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente implicó normar el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de docentes y directivos escolares, ordenar su situación laboral y otorgarles estabilidad. Estos últimos conceptos dentro de una continua evaluación para alcanzar la calidad educativa deseable por el Estado mexicano.

La propuesta presentada por el presidente Andrés Manuel López Obrador, para eliminar la Reforma Educativa, suprime la evaluación para el ingreso y permanencia en el servicio docente, pero no plantea cómo será el nuevo mecanismo para asignación de plazas docentes, a fin de evitar su venta y herencia, una práctica que ocurría en administraciones anteriores. Ahora, con la ausencia del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), encargado de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior; se abre la controversia entre los organismos afectados.

En cuanto a lo anterior, se genera la incertidumbre sobre el procedimiento de evaluación educativa que realizará el nuevo Centro Nacional de Revalorización del Magisterio y Mejora Continua de la Educación, debido a que, requerirá de un período de implementación en el que se analice acerca de la posibilidad de medir la excelencia educativa plasmada en el artículo 3º, fracción II, inciso i).

OBJETIVO GENERAL

Se analizarán dos perspectivas posibles: ¿La búsqueda de la excelencia educativa tiene como base a los educandos mexicanos? ¿Será posible medir dicho término en cuanto al grado de conocimientos y desarrollo del educando en el aula?

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de tipo exploratoria o de acercamiento a la realidad social, toda vez que, se recabó la información necesaria para reconocer, ubicar y definir la problemática a investigar, fundamentando una hipótesis, con la intención de manifestar la postura y resultados obtenidos en cuanto al tema de investigación que se ha efectuado recientemente. (Mayorga, 2016)

De la mano al método anterior, se utilizó el método descriptivo, ya que durante la investigación se narraron los perfiles del tema, buscando alcanzar un panorama más preciso y amplio de la magnitud de la situación; conociendo las variables que se asocian y señalando los lineamientos para la prueba de hipótesis. (Mayorga, 2016)

De la misma manera, se emplearon los métodos comprensivo y evaluativo, en cuanto a la interpretación de los fenómenos incluidos en la investigación y su evaluación. Por lo que concierne a las fuentes de información y obtención de recursos para desarrollar tal investigación, se refiere a una metodología documental; y por último, por la naturaleza del tratamiento de sus datos, se trata de una investigación cualitativa, toda vez que permite conocer las opiniones y razones que sustentan el objeto a investigar. (Mayorga, 2016)

1. INCLUSIÓN DE LA CALIDAD EN 2013

En 2012, las distintas fuerzas del país llegaron a un acuerdo nacional: el Pacto por México, en el cual se comprometieron a desarrollar una agenda que incluyó una serie de temas relacionados con la educación. El 21

diciembre de ese año el entonces nuevo gobierno federal anunció una reforma educativa que implicaría modificaciones a los artículos 3° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La reforma constitucional fue aprobada el 6 de febrero de 2013 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de ese mismo mes. Con dicha reforma el artículo tercero constitucional queda como sigue: **Artículo 3° fracción II. Inciso d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos; (...)**

Al mismo tiempo, en fecha de 11 de septiembre de 2013, la Ley General de Educación reformó su artículo tercero incluyendo el término calidad; esta expresión comienza a ser parte y propósito de la nueva administración federal haciendo mención que “El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (...)” haciendo conexión con el artículo constitucional reformado en dirección a cumplir los objetivos en materia educativa. Resulta interesante que en 1993 se explicita por primera vez el derecho a la educación con las siguientes palabras: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”, y se promulga la educación secundaria como obligatoria, con lo cual se abre paso a la extensión posterior de la obligatoriedad en 2002 a preescolar y en 2012 a educación media superior. (LXII LEGISLATURA CÁMARA DE DIPUTADOS , 2014). A lo largo de casi un siglo se han hecho varias modificaciones a los textos jurídicos, pero no se había abordado de forma explícita la calidad de la educación ni se habían dado las garantías para alcanzar su cumplimiento como ha sucedido en la reforma promulgada el 26 de febrero de 2013.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) define lo siguiente: “La calidad del sistema educativo es la **calidad** que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (INEE, 2006).

Dicha definición fue retomada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO, por sus siglas en inglés) en revisiones de la calidad de la educación en la región en 2009.

Respecto a lo citado en el párrafo anterior, la Ley General de Educación en su artículo 8° fracción IV, hace referencia a la calidad como la congruencia existente entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, así como en su artículo 14° fracción XII BIS se crea la encomienda de diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación necesaria para garantizar la calidad del mismo sistema. Con estas disposiciones se crea la interrogante sobre el término calidad en cuanto a su dificultad para precisar los niveles de la misma y de las instituciones educativas encargadas de proporcionar los conocimientos y aprendizaje a los educandos mexicanos.

Es conveniente recordar que calidad no es un concepto estático, es una característica de las cosas que indica perfeccionamiento, mejora, logro de metas. Calidad no es igual a perfección. Ninguna acción humana y por lo tanto, ningún sistema educativo pueden ser perfecto, pero sí puede -y debe- aspirar a mejorar.

1.1 EVALUACIÓN Y PROBLEMÁTICAS

La Reforma Educativa aprobada en 2013 y sus leyes secundarias establecieron los parámetros de aplicación, por ello se creó la [Ley del Servicio Profesional Docente](#) que, entre otras cosas, obligaba a los profesores a realizar exámenes para obtener una plaza y también a ser evaluados con el fin de continuar impartiendo clases. La evaluación docente era un factor necesario para la calidad educativa, toda vez que fueron la principal fuente de conocimiento y acceso al aprendizaje en las aulas, habiendo sido el principal instrumento para medir al sistema educativo a nivel nacional e internacional. Un ejemplo de métodos de evaluación es el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), que se refiere a un estudio coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para evaluar las habilidades y conocimientos de los estudiantes de los países miembros de la organización, en las áreas de Lectura, Ciencias y Matemáticas, que son algunas de las ciencias pilares de la educación global.

Las problemáticas respecto a la evaluación educativa y el desconcierto que con estas surgen, se crean a partir de la reforma al artículo 3° constitucional, aprobada el 15 de mayo de 2019.

1.2 ¿DE CALIDAD A EXCELENCIA?

Presentada la reforma por el presidente Andrés Manuel López Obrador, se incluye un nuevo enunciado en la fracción II inciso i): “Será de **excelencia**, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.” En comparación al artículo anterior a la reforma, se agregan nuevos conceptos que provocan incertidumbre en cuanto al alcance de los mismos. Actualmente, sin el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) se vuelve firme la confusión respecto a los instrumentos evaluativos que se implementen para dar a conocer la situación de excelencia en la que se encuentre el sistema educativo mexicano.

La excelencia es definida como la superior calidad o bondad que hace digno de singular aprecio y estimación algo. (RAE, 2019) Y la primer problemática se hace presente en cuanto a la terminología de tal noción: ¿El sistema educativo mexicano ha alcanzado el nivel superior de calidad para añadir el término excelencia en la nueva reforma? Las suspicacias se manifiestan en distintas interrogantes: ¿Se trata de un problema terminológico? ¿Cómo será medible la excelencia? ¿Qué instrumento se diseñará para medir la excelencia?

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 constituye la síntesis de las ambiciones de la educación, incluidas las del sistema mexicano, cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (...)” de aquí a 2030. (UNESCO, 2019) Los gobiernos tienen la responsabilidad principal en garantizar el derecho a una educación de calidad, esta última como cualidad alcanzable ¿Cuándo será factible la noción de excelencia en la educación mexicana?

2. DISENTIMIENTO TERMINOLÓGICO

Continuando la exploración terminológica de la palabra excelencia, esta se relaciona a la idea de perfección y a las características sobresalientes. El término señala aquello que está por encima del resto y que posee escasas falencias o puntos débiles. Por lo tanto existe un disentimiento sobre el mismo toda vez que carece de un significado estático respecto de la educación. El procedimiento de solidificación que llevará a cabo el sistema educativo sobre la excelencia, ¿será el mismo programado anterior a la reforma? No cabe duda de que, con estas nuevas percepciones sobre la educación se adicionarán leyes correlativas para el cumplimiento de las metas y propósitos de la actual administración; un sector público tan significativo como lo es la educación, no puede sostenerse en cimientos de carente fortaleza. Lo anterior evidenciado con la aprobación de fecha 26 de septiembre de 2019 de la Cámara de Diputados del paquete de leyes reglamentarias.

CONCLUSIONES

PRIMERA. La expresión **excelencia** plasmada en la reforma constitucional al artículo 3°, crea ambigüedades en cuanto a su alcance, toda vez que haciendo la comparativa con el término calidad plasmado anterior a la reforma, este último es utilizado como cualidad medible de la educación dejando a la excelencia como máximo grado de seguimiento en las metas y propósitos en el sistema educativo. Por lo tanto, la excelencia se vuelve un escalón más por ser alcanzado y por el cual, se deben implementar los instrumentos necesarios para hacerlo de la manera más satisfactoria posible.

SEGUNDA. Corresponde preguntar si la excelencia será medible con los mismos instrumentos y procedimiento que fue medida la calidad, ya que si la anterior logró llegar a su máximo grado hasta convertirse en excelencia, nuevos mecanismos deberán ser creados para su evaluación y alcance. Es relevante la necesidad de dichas herramientas de evaluación, ya que de no ser utilizadas, la excelencia educativa vendría a quedarse en mero concepto literario más no práctico y útil.

TERCERA. Por último, es urgente para el futuro inmediato crear nuevas leyes secundarias y reglamentarias para que el sistema educativo mexicano pueda sostener la idea de una excelencia educativa y hacerla presente en las aulas de los educandos, por medio del alcance del máximo logro de aprendizaje de los mismos viéndose este reflejado en su desarrollo integral y comunidad.

FUENTES DE INFORMACIÓN

A. Bibliográficas

Gómez, A. O. Camacho, M. & Aguilar, H. (2010). *Educación y derecho educativo en Chiapas*. México: UNACH.

Carrillo, J. (2016). *Metodología de la Investigación Jurídica*. México: Editorial Flores.

González, R. (2018). *La reforma educativa en México: 1970-1976*. Espacio, Tiempo y Educación, volumen (5), pp. 95-118.

Montánchez, M. (2015). *La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva*. Revista de Paz y Conflictos, volumen (8), pp. 243-265.

Muñiz, J. (2017). *Gestión educativa y el desempeño docente en la institución educativa (trabajo de suficiencia profesional)*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Facultad de Educación, Lima, Perú.

Collado, M. E. (2017). *Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas*. Innovación Educativa, volumen (17), pp. 143-64.

RAE. (2019).

LXII LEGISLATURA CÁMARA DE DIPUTADOS . (2014). *Constitución del pueblo mexicano: Texto vigente agosto 2014*. México: Porrúa.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2006). *Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014*. Ciudad de México: INEE.

B. Normativas

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Ley General de Educación.

Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

C. Informáticas

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2016-2017). UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa.

Secretaría de Educación Pública (2016). Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207247/ANTECEDENTES.pdf>

PONENCIAS MESA TEMÁTICA:

FORMACIÓN CIUDADANA

FORMACIÓN CIUDADANA DE JÓVENES VULNERABLES PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

Isi Verónica Lara Andrade

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Miembro del Grupo de Investigación Estudios Sociológicos Regionales.

RESUMEN: De entre los grandes pendientes que tiene el ser humano es el rescate de los valores, con la pérdida de ellos se encuentra en una ruptura o descomposición social que está llevando a la humanidad a su propia destrucción, por ello, es vital lograr un ser humano que se apropie de las virtudes que lo definen como tal. Por ello es importante que dentro de planes de estudios se incluya la formación ciudadana para formar ciudadanos interesados en apoyar a su comunidad, participativos y proactivos. Dentro del Centro Integrador de Prevención Social y Mediación Comunitaria en la colonia Gaviotas Norte del Estado de Tabasco, se ha implementado diversas actividades educativas encaminadas a la formación ciudadana de jóvenes con vulnerabilidad social; estos jóvenes son ahora replicadores y multiplicadores de temas de derechos humanos, equidad de género, valores, prevención social del delito, cultura de paz, etc. Son jóvenes comprometidos y conscientes en la responsabilidad que tienen con la sociedad.

PALABRAS CLAVES: formación ciudadana, ciudadanía, valores y participación.

INTRODUCCION: La participación de jóvenes dentro de su comunidad es de vital importancia, pero para que se reconozcan como entes activos y comprometidos con la comunidad requieren de los elementos que le faciliten la inserción social, es decir de una formación integral, por ello se propone implementar la formación ciudadana con actividades encaminadas al conocimiento de sus capacidades y habilidades.

En este trabajo de investigación se aborda el tema de la formación ciudadana a través de la enseñanza cívica, ética y de valores morales; de igual manera, el concepto de ciudadanía y el de participación.

Para lograr el objetivo de esta investigación se trabaja con un grupo de jóvenes en situación de vulnerabilidad social con el modelo de intervención educativa, basándose en lo manifestado por la UNESCO, la educación “debería

abarcar valores tales como la paz, la no discriminación, la igualdad, la no violencia, la tolerancia y el respeto a la dignidad humana”

DESARROLLO: A partir de que se establece el principio laico en nuestra Constitución Mexicana el sector educativo implementa la instrucción cívica y política en los estudiantes mexicanos; y con el desarrollo de los derechos humanos surge la necesidad de educar a los niños y jóvenes en formación ciudadana basada en principios democráticos, de valores y cohesión social.

Por lo cual, cuando se habla de formación integral se refiere al eje y vector de la educación de la persona. Incluye la instrucción, los valores, la madurez, y el crecimiento personal o la auto- orientación. Requiere de un aprendizaje que va más allá de la actividad mental y el aprendizaje significativo o relevante, e implica una interiorización creativa cuya desembocadura es la evolución de la conciencia y la disminución de inmadurez o egocentrismo. (Angulo, 2017: 201)

Es importante que se eduque a través de valores mediante actividades educativas y talleres donde se les enseñe cualidades y principios encaminados en la formación humana. La educación debe coadyuvar en la formación integral de los ciudadanos para que sean responsables, conscientes, sensibles, coherentes, solidarios, etc.

Para Margarita González, la formación integral “tiene sus orígenes en la Antigüedad, aunque en aquellas épocas no se le daba aun ese término como tal. Desde la antigua Grecia se pretendía la educación del hombre como totalidad o de manera completa. No obstante, cada una de las concepciones estuvo influida por las condiciones de cada época. Fueron muchos los educadores que a través de la historia hablaron de una educación completa, donde generalmente incluían los valores morales y la formación tanto individual como social”. (González, 2016: 4)

La educación o formación ciudadana permite insertar a la persona dentro de una sociedad democrática, es decir, de lograr que la persona asuma su ciudadanía en forma activa. Esto lo beneficia a él y a la sociedad, porque se perfecciona como individuo en relación con otros y por otra parte influye en las transformaciones sociales de una sociedad que no está con moldes estáticos. El cambio de la sociedad es posible si cada uno desde su pequeño espacio es un ciudadano participativo y creativo. (González, 2016: 6).

El mundo será de mejor convivencia en la medida que se practiquen los mismos códigos de valores humanos y se aprenda a aceptar las diferencias con respeto y tolerancia, sin embargo, no se debe pasar por alto que existen algunos valores de grupos religiosos, étnicos y de géneros, que van en una contraria posición a los valores y derecho a la vida de los ciudadanos a nivel internacional; casos muy comunes, son las prácticas culturales, religiosas y sociales en niños o niñas. Conformar un consenso en la tolerancia y respeto en estas prácticas, es un gran reto para el ciudadano de cada nación involucrada. (Bejas,2017:79) Por ello, se debe de educar en la tolerancia como argumenta

Gunther Dietz, hay que fomentar en el alumnado el respeto a la interculturalidad y la tolerancia mediante el desarrollo de la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana. (Dietz, 2012: 187)

Nuestro país se encuentra en un momento de intensas deliberaciones sobre nuestras normas comunes. Lo que se busca en este momento es reconocer y afianzar los valores que compartimos como sociedad. Una convicción compartida que emerge en este proceso es la necesidad de formar una ciudadanía autónoma y responsable que nos permita construir democracia, así como un Estado social de derecho. Educar personas autónomas, capaces de tener criterio y pensamiento propio y fundamentado, abiertas al debate, a las posturas diversas, a reconocer errores, y capaces de cooperar de forma inteligente. (González, 2019: 35)

Eric Suzán Reed señala que existen 9 modelos de contenidos de enseñanza cívica, de los cuales se ejemplifican 4 ya que sus contenidos se apegan a la formación ciudadana para la participación comunitaria propósito de esta investigación:

“A partir del pluralismo busca formar ciudadanos moralmente autónomos y con pensamientos críticos, que se conduzcan con base en principios en la expresión de sus ideas y en la resolución de conflictos.

Cuando es basada en los sentimientos y en afectos se sustenta en la idea de que la empatía es una fuente de motivación cívica y por ende se involucra en acciones de carácter social.

La enseñanza basada en la experiencia que ofrece la acción comunitaria privilegia los aprendizajes que promueven la intervención de los alumnos en los asuntos comunitarios, en el sentido de responsabilidad y el hábito de participación voluntaria en causas sociales.

La enseñanza centrada en el desarrollo de habilidades para la participación ciudadana está dirigida a que los alumnos emprendan en el futuro acciones como ciudadanos mediante el análisis de la realidad, la práctica de actividades cívicas y la solución grupal de problemas cotidianos comunes”.

La formación ciudadana involucra distintos aprendizajes, los que tienen relación con lo cívico y los relacionados con el orden social. De tal manera que la ciudadanía no se podría considerar como un ámbito de aprendizaje independiente, sino que transversal, a las diferentes etapas del sistema educativo. (Orellana, 2019: 144)

En la formación integral de los jóvenes se debe de implementar la enseñanza de la ética y la moral. Pablo Latapí señala que “no todos los valores tienen igual relevancia para la ética, pero es evidente que los que más interesa en la educación son los que se vinculan con el uso de la libertad y el desarrollo de la responsabilidad, o sea con la moral”. (Latapi, 2001: 63)

Para el doctor Nicolás Vázquez la ética “está en el interior del ser humano, proviene de dentro de cada uno de nosotros, se estudia desde el punto de vista racional, es una ciencia normativa que reflexiona sobre los actos conscientes, libre y voluntarios que se remiten a los valores universales del ser humano; la ética no prescribe ninguna

norma o conducta ni manda o sugiere directamente que se debe hacer”. Su objetivo, aunque pertenece al ámbito de la praxis, consiste en aclarar que es lo moral. “La moral por otro lado, es la ciencia que analiza el bien de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia, pero se basa en las costumbres, principios, valores y virtudes que tienen las personas, es decir, cada persona tiene su moral, ya que cada quien tiene diferentes costumbres y principios”. (Vázquez, 2017: 23)

Uno de los valores más importante en la formación ciudadana es la responsabilidad que se divide en dos palabras: responsa-habilidad, es decir, la habilidad de respuesta que se tiene ante cierta experiencia o frente a ti mismo. Otro valor que debemos llevar en nuestras vidas para el bien común.

El valor de servir al otro genera proximidad que para el filósofo Levinas, “debe entenderse como una relación con el otro en la cual el otro me concierne, me incumbe, es su historia la que me incumbe – y la de toda la humanidad. La proximidad es una no-indiferencia para con él que se instaura como responsabilidad”. (Madrid, 2019: 103)

Responsabilidad orientada al respeto y la prevalencia del interés general sobre el particular y el interés público sobre el privado, el respeto por las diferencias y la pluralidad, el compromiso con la democracia, la defensa y la promoción de los derechos humano, la búsqueda de la paz y la promoción de las obligaciones y deberes ciudadanos. (Álvarez, 2019: 52)

Es necesario comprender el concepto de ciudadanía como parte de la formación integral. El término ciudadanía se remonta a la antigüedad clásica, es decir a la tradición política del Polítes griego y la tradición jurídica del Civis romano. Donde prima la idea del ciudadano como miembro que participa activamente en los asuntos públicos. El concepto de ciudadano con el de sujeto político, no nace de un acto declarativo, sino que es producto de la sociedad, actúa dentro de ella, y dirige su acción política hacia ella. (Orellana, 2019: 139)

Las insuficiencias del concepto tradicional que ha centrado en el individuo como sujeto de derechos civiles y políticos han abierto nuevas dimensiones a su explicación conceptual: se distingue una ciudadanía individual, una social y una política. Otros autores la definen como la conjunción de tres elementos: la posesión de ciertos derechos y la asunción de ciertas obligaciones, comunes a todos; la pertenencia a una comunidad política determinada, y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad mediante su participación. (Latapi, 2005: 14)

La importancia de concebirla como una construcción cultural, objeto de una formación de los ciudadanos en los valores de tolerancia, pluralismo, respeto a la legalidad, corresponsabilidad y solidaridad. La manera como ellos conciban su pertenencia a la comunidad nacional, participen en su desarrollo y se comporten influirá decisivamente en el funcionamiento de las instituciones y en la calidad de la convivencia. (Latapi, 2005: 14) El ciudadano posee derechos civiles, políticos y sociales, con ciertos deberes y responsabilidades en la participación de la vida comunitaria.

Además de un concepto, la ciudadanía también es una práctica; es decir, una forma de actuar que se construye a través de las experiencias de participación en la sociedad. Por tanto, su estudio debe ser contextualizado socio-históricamente ya que se halla en permanente evolución, y su ejercicio y representación pueden tomar diferentes formas en distintos actores e instituciones de la sociedad. (Loreto, 2010: 107)

El desafío mayor por la inequidad social es promover la formación ciudadana en contextos de elevada vulnerabilidad (pobreza, capital cultural disminuido), barrios y/o escuelas en las cuales se ha instaurado la violencia o la dominación de parte de ciertos grupos como forma habitual de relación. Los objetivos de los programas deben considerar específicamente las características culturales y la realidad social de los participantes. En algunos casos, debe priorizarse la formación en habilidades sociales y de comunicación interpersonal como requerimientos básicos para la formación ciudadana. Así, se hace necesario el establecimiento de un clima que propicie los valores ciudadanos (respeto, aceptación, expresión, etcétera), modelando la conducta de los niños y jóvenes, generando habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que participen de manera constructiva dentro de la sociedad. (Loreto, 2010: 107)

La participación es evidentemente necesaria para mejorar el carácter democrático de la toma de decisiones. Para comprender mejor las ambigüedades del término “participar”, ayuda distinguir sus principales acepciones. Si, en general, participar significa tomar parte en algo, tener injerencia en alguna actividad junto a otros, pero sin capacidad para decidir o ejecutar, al aplicarse desde una perspectiva sociológica o política le sobrevienen otras acepciones. Desde la perspectiva sociológica, participar significa formar parte de un grupo social o realizar una actividad a partir de, o en nombre de ese grupo. Desde la perspectiva política, significa estar activo en los procesos de la vida democrática y también identificarse con un sistema de gobierno que se concibe como medio para alcanzar ciertos fines comunes. (Latapi, 2005: 9)

METODOLOGÍA

En el Centro Integrador de Prevención Social y Mediación Comunitaria en la colonia Gaviotas Norte del Estado de Tabasco, se está trabajando en la formación ciudadana de 111 jóvenes con el objetivo de desarrollar conocimientos, hábitos, habilidades y valores que permitan al adolescente integrarse de manera responsable y participar en el mejoramiento de su comunidad.

Hay que tomar en consideración que estos jóvenes de entre 18 y 29 años tienen una condición de vulnerabilidad social por ello se trabaja desde una contextualización sociocultural del proceso de formación ciudadana para un desarrollo humano integral de estos jóvenes mediante la intervención educativa.

Este modelo de Intervención se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. Requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área

cultural en la que interviene educativamente para hacer efectiva la acción y usar la experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención. (Angulo, 2017: 240)

Cuando uno habla de intervención es dentro de la comunidad, es decir toda intervención se da en relación a una comunidad, no hay intervención fuera de una comunidad. Y para nuestro caso, los que hacemos intervención educativa, la comunidad es la institución escolar con todo lo que significa, es decir, la institución con el contexto donde esta institución está metida. Entonces la intervención va a trabajar en un plano hacia la comunidad. (Remedi, 2004: 3) Intervención implica el reconocimiento de que se está trabajando por experiencias situadas y se requiere de la participación de la familia, los vecinos y las organizaciones no gubernamentales.

RESULTADOS

En el Centro Integrador se imparten 5 talleres de habilidades socio productivas y de auto empleo como: manualidades, cultura de belleza, carpintería, contabilidad y electricidad.

Pero además se instruye con diversas actividades de formación integral las cuales son:

& Talleres de mediación comunitaria y escolar, talleres en temas de derechos humanos y de valores.

& Pláticas sobre prevención de adicciones; sobre violencia intrafamiliar y de género; sobre prevención social; sobre uso apropiado de redes sociales y cultura de Paz.

Anexo a las pláticas y talleres se realizan actividades cívicas y de esparcimiento como:

& Elaboración de periódico mural, fomentando la cultura cívica y círculos de lectura & Actividades deportivas y de esparcimiento

& Actividades de promotores de prevención social

& Actividades de limpieza y recuperación de espacios públicos

Todas estas actividades se realizan desde su comunidad donde adquieren conocimientos para su formación ciudadana, y con ello tendremos jóvenes conscientes del cual es su responsabilidad con el otro, ciudadanos solidarios, empáticos, tolerantes, respetuosos y proactivos.

Estamos formando seres humanos capaces de intervenir en las problemáticas que enfrentan en su comunidad, participativos, replicadores y multiplicadores de temas de cultura de paz, derechos humanos, cohesión social y sobre todo de valores que tanto se requieren para reconstruir el tejido social y la familia.

CONCLUSIONES

Ante la problemática que enfrenta hoy en día la sociedad (violencia, intolerancia, apatía), indiferencia por el prójimo, la desintegración familiar y pérdida de valores, es necesario fomentar la educación en formación ciudadana en jóvenes sobre todo con situación de vulnerabilidad, que sea integral con base en valores, ética y civismo. De igual manera sensibilizando en temas de derechos humanos, género, legalidad y resolución de conflictos. Con esta instrucción se busca que los jóvenes sean conscientes de su responsabilidad con el otro, participativos y solidarios con la sociedad. Para lograr la formación ciudadana se implementó en el Centro Integrador de Prevención Social y Mediación Comunitaria en la colonia Gaviotas Norte del Estado de Tabasco, el modelo de intervención educativa porque se trabaja con jóvenes vulnerables desde su comunidad, donde se les imparten diversos talleres, actividades y pláticas enfocadas a potencializar sus cualidades y virtudes. Hoy tenemos 111 jóvenes que son multiplicadores y replicadores en su comunidad de temas de prevención social del delito, derechos humanos, equidad de género, mediación y lo más importante con una cultura de paz.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Álvarez, R. (2019). Competencias ciudadanas en sedes regionales de la universidad del valle: avances y dificultades en el proyecto de formación ciudadana. *Revista Boletín REDIPE*(8), 52.

Angulo, N. (2017). *Glosario de la docencia en la sociedad del conocimiento* (Colección Práctica Educativa ed.). México: Instituto Politécnico Nacional.

Bejas, M. (2017). *La educación y la formación ciudadana para el siglo XXI en Venezuela y la adolescencia de los contenidos de aprendizaje en las Ciencias Sociales*. N°1. (U. d. Zulia, Ed.) Omnia. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73753475007.pdf>

González Rivero, M. B. (2016). *Acerca del concepto de formación ciudadana*. La Habana, Cuba. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication>

González, T. (2019). *Los objetivos y retos actuales de la formación ciudadana*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Obtenido de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3563/6.pdf>

- Gunther, D. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapi Sarre, P. (abril-junio de 2001). *Valores y educación*. IV(2), 63. Obtenido de www.ingenierías.uanl.mx/pdf
- Latapi Sarre, P. (enero-marzo de 2005). La participación en la sociedad en la definición de las políticas públicas en educación: el caso del observatorio ciudadano de la educación. *Perfiles educativos*, XXVIII(107), 14. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13210702.pdf>
- Loreto, M. (julio de 2010). Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. *Scielo*, XVIII(32), 107. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php>
- Madrid, R. (junho de 2019). Una aproximación a Levinas y los derechos humanos (o como la postmodernidad puede sorprendernos). *Revista de Estudios constitucionales*.
- Orellana, C. (2019). Escuela y formación ciudadana: Conceptos de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 139. Obtenido de <https://revistas.um.es>
- Remedi, E. (2004). La intervención educativa. México. Obtenido de <https://es.scribd.com/document>
- Vázquez, N. (2017). *Por un México sin conflictos, valores en la educación* (Segunda edición ed.).

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN VALORES

Carmen Alicia Diéguez Orellana

*Facultad de Humanidades,
**Departamento de Pedagogía
**Universidad de San Carlos de Guatemala

RESUMEN

El presente artículo hace referencia a la importancia de una formación ciudadana, entendida esta, de acuerdo con EcuRed (mayo 21, 2013) como un proceso que forma parte de la socialización de los individuos, cuyo propósito es la educación en valores sociales, como la responsabilidad y la participación, que cooperen en el desarrollo de comportamientos solidarios, basados en una identificación plena con la comunidad y el respeto a la convivencia.

Basados en esta definición, puede afirmarse que las instituciones educativas actualmente juegan un papel muy importante en esta temática, en el sentido de que los profesores de dichas instituciones, deben ser los guías para que esta formación ciudadana llegue a ser una realidad, la cual pretende una buena formación de valores sociales como los mencionados en la definición anterior, asimismo, el fomento de la responsabilidad del individuo, aspectos que se ha ido perdiendo a través del tiempo y sobre todo, una buena colaboración a nivel de país, para el buen desarrollo del comportamiento individual, tal y como lo afirma Ecured. Por otro lado, una buena educación cívica, la que se necesita en muchos países, para que las personas se sientan identificadas con su país y puedan sentirse parte de este.

Esta formación se pretende sea desarrollada, especialmente en la juventud, ya que son ellos los ciudadanos del futuro, quienes tienen un gran compromiso con la sociedad, sin desmeritar la formación inicial en el niño, brindada primeramente en el seno de la familia y posteriormente en la escuela primaria.

Palabras clave: formación ciudadana, responsabilidad, valores, educación cívica.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad guatemalteca y en el mundo en general, existe gran preocupación por el tema de la participación ciudadana, en el sentido de que al igual que otras temáticas, que son de gran importancia como los derechos humanos, la cultura de paz, el interculturalismo, entre otros, que son prioridades. no están siendo atendidas

debidamente en determinados países. Esto debido a la falta de valores y de responsabilidad social demostrados actualmente por muchos de los jóvenes, ante diferentes instancias y el poco interés del Estado en mejorar estos aspectos, que forman parte de las sociedades democráticas.

Ante esta situación, se hace necesario definir estrategias de mejora acerca de esta problemática, lo cual no solucionará directamente dichos problemas, pero ayudará a minimizarlos y a que sean cada día menos frecuentes.

El presente trabajo es referente a una investigación iniciada en el mes de enero del presente año, en 5 instituciones públicas de nivel medio y 5 privadas, siempre de nivel medio en la capital guatemalteca, para conocer las acciones que se están llevando a cabo en materia de enseñanza de una buena participación ciudadana entre los jóvenes que estudian en dichas instituciones educativas y sobre las posibles estrategias que se tienen planificadas para la implementación de esta temática dentro de la institución educativa como parte del pensum.

Esto es importante, ya que como dice Castañeda (2018) la formación ciudadana es actualmente una tarea pendiente. Debemos fortalecer la democracia desde la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, con capacidad dialógica, con moral y urbanidad y con actitud de responsabilidad ante las situaciones sociales, económicas y políticas adversas al interés social.

De lo que se trata es de fomentar entre los jóvenes todo lo referente a la tolerancia hacia todo y todos, el respeto entre las personas de cualquier edad, no importando el género, color de la piel, raza, etc., el fomento de la libertad de opinión, enseñar a las personas a ser proactivas, la resiliencia, la moral como algo elemental, la urbanidad, la democracia y el civismo y que todo esto coadyuve a la formación ciudadana de los estudiantes, desde que inician su educación, hasta la educación superior universitaria.

Tal y como lo menciona Cárdenas (2017), un ciudadano activo es toda persona comprometida e involucrada en diferentes asuntos públicos de la comunidad en la que vive, abordando sus problemas y logrando el cambio o la resistencia al cambio no deseado. Un ciudadano activo desarrolla un sentido de pertenencia y entendimiento para poder tomar decisiones basadas en un conocimiento profundo sobre su comunidad.

Tratando de tomar acciones sobre el tema de interés, se procedió a diseñar los instrumentos necesarios para recopilar la información en los diferentes centros educativos, tomados como universo en esta investigación.

Para ello, se diseñó una guía de entrevista dirigida a los directores de instituciones educativas quienes son los conocedores de dichas estrategias y quienes pueden responder sobre ellas. Por otro lado, se diseñó una encuesta, tomando algunos indicadores de base, relacionados con el tema principal de estudio, para ser respondida por estudiantes de nivel medio, los cuales fueron escogidos al azar, tanto en las instituciones públicas, como en las privadas y cuyas respuestas fueron bastante interesantes.

Aprovechando que se estaba teniendo contacto tanto con profesores, como con estudiantes, se organizaron algunos talleres y charlas en cada centro educativo, con la idea de apoyar a los profesores a fomentar un poco la participación ciudadana en los jóvenes de dichas instituciones, como para informar también a los profesores y directores sobre la importancia de esta temática y lo que esto conlleva para el desarrollo de los países.

Objetivo general

Fomentar la enseñanza de la participación ciudadana en instituciones públicas y privadas del nivel medio en la capital guatemalteca.

Realizar un diagnóstico en instituciones educativas guatemaltecas de nivel medio, verificando la enseñanza de la participación ciudadana entre la juventud estudiantil.

METODOLOGÍA

El tiempo de ejecución de la investigación fue de 6 meses, comprendidos de enero 2019, a junio 2019.

Se inició con la idea sobre el tema, dada la importancia del mismo.

En primer lugar se seleccionaron las instituciones educativas tanto públicas como privadas de nivel medio, con las que se trabajaría.

Seguidamente se diseñó una entrevista estructurada, con 10 preguntas, la cual fue dirigida a los directores de centros educativos de nivel medio. Para ello, se tomó en cuenta, algunos indicadores relacionados con el tema.

A continuación se diseñó una encuesta, la cual fue dirigida a jóvenes comprendidos entre los grados de primero a 3º básico, los cuales fueron escogidos al azar. Se entrevistó a 50 estudiantes de cada institución educativa, siendo un total de 5 instituciones de nivel medio públicas y 5 instituciones de nivel medio, privadas, para un total de 500 encuestas llenas y un total de 10 entrevistas realizadas a directores de instituciones educativas.

Posteriormente, se inició con los permisos necesarios a los directores de las instituciones, para el ingreso a las mismas, solicitando las citas respectivas. Asimismo, se solicitó permiso para encuestar a los estudiantes, ya que el ingreso a dichas instituciones era bastante restringido, por cuestiones de seguridad de los jóvenes.

Al tener los resultados, se tabularon las encuestas y se interpretaron las entrevistas realizadas a los directores, para poder organizar un informe final de la investigación. Los resultados de las encuestas, fueron presentados en graficas de pie, elaboradas por medio del programa Excell y los resultados de las entrevistas fueron presentados en matrices, para una presentación práctica de la información.

Primeramente se transcribió la información y luego se interpretó,

La investigación fue acompañada de una estructura formal, al igual que el informe final de la investigación, la cual fue presentada a las autoridades de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, resultados que todavía no han sido socializados dentro de la facultad, ni tampoco publicados.

RESULTADOS

Como resultados de esta investigación se obtuvieron los siguientes:

Tabla 1 Resultados de entrevistas a directores de centros educativos

¿Sabe lo que significa participación ciudadana?	Sí, por supuesto, conlleva una serie de elementos importantes para el país.
¿Qué elementos son importantes para usted dentro de la participación ciudadana?	Principalmente la educación cívica, el amor a los símbolos patrios.
¿Cómo fomentan la participación ciudadana entre los jóvenes?	Por medio de teoría y en época de independencia, con un acto cívico
¿Qué estrategias utilizan para fomentar la responsabilidad entre los jóvenes?	Bueno, la responsabilidad puede verse con el cumplimiento de las tareas.
¿Qué tipo de valores inculcan en los jóvenes?	Responsabilidad, respeto, puntualidad, etc.
¿Cómo manejan el tema de la resiliencia en la institución?	Es un tema que no lo trabajamos mucho acá en el colegio
¿Considera que la participación ciudadana fortalece la democracia en los países?	Por supuesto, tiene que ser así
¿Considera importante el fomento del pensamiento crítico entre los jóvenes?	Considero que es muy importante para que el joven se vuelva independiente en todo sentido.
¿Considera que la moral forma parte de la formación ciudadana?	Efectivamente forma parte de ella
¿Tienen pensado algún plan, para fortalecer la	Por el momento no, únicamente continuar con la

participación ciudadana dentro de los jóvenes?	formación cívica
--	------------------

Fuente: elaboración propia

Tabla 2 Encuesta a estudiantes de nivel medio de instituciones privadas y públicas

¿Sabe lo que es la participación ciudadana?	Sí	No
¿Le fomentan en su institución educativa la participación ciudadana?	Sí	No
¿Considera que en su institución educativa le fortalecen la responsabilidad como ciudadano?	Sí	No
¿En su institución, le fomentan el pensamiento crítico?	Sí	No
¿Le fomentan algún tipo de valores en su institución?	Sí	No

Fuente: elaboración propia

Al encuestar a los estudiantes de las diferentes instituciones educativas, algunos de ellos no sabían qué era la participación ciudadana, ni mucho menos, los elementos que esta temática conlleva.

Algunos de ellos respondieron que en la institución donde estudian, no les fomentan la participación ciudadana, así como tampoco, les fortalecen la responsabilidad social o hacia cualquier elemento de de tipo, social, económico, político, etc.

Por otro lado, informaron que hace falta espacios dentro del momento pedagógico, para trabajar la parte del pensamiento crítico del estudiante, lo que lo llevará a ser un ciudadano independiente, con masa crítica y analítico por naturaleza.

Asimismo, dentro de las preguntas, estaba si les fomentan algún tipo de valores dentro de la institución y respondieron que sí, sobre todo el de la responsabilidad ante la entrega de las tareas, ya que que si no lo hacen en la fecha indicada, les bajan puntos.

CONCLUSIONES

1. Lo que más se practica en las instituciones educativas guatemaltecas es la educación cívica, tomando en cuenta temáticas como, el respeto al himno nacional de Guatemala, a los símbolos patrios, la bandera, etc.
2. Se realizó un diagnóstico en instituciones, tanto públicas como privadas, en donde se detectó que existe poco apoyo por parte de los profesores de las instituciones, en el fomento y aplicación de la participación ciudadana.
3. Existe poco fomento a la participación ciudadana por parte de los profesores y directores de los establecimientos tanto públicos como privados, debido a que todo lo engloban en educación cívica.
4. La responsabilidad en los jóvenes la fomentan por medio del cumplimiento de la entrega de tareas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Cárdenas, A. (2017). 11 características de un ciudadano activo. Recuperado de <https://blog.es.idealist.org/8-caracteristicas-de-un-ciudadano-activo/>

Castañeda Juárez, J. A. (enero, 2018). La importancia de la formación ciudadana. Guatemala: El Siglo.

Formación ciudadana. (2013, mayo 21). *EcuRed*, . Recuperado el 20 de septiembre de 2019, de https://www.ecured.cu/index.php?title=Formaci%C3%B3n_ciudadana&oldid=1931248.

ESPACIOS DE FORMACIÓN CIUDADANAY ORGANIZACIONES POLÍTICAS EN ESTUDIANTES DE LA UNACH. AVANCES DE INVESTIGACIÓN.

Vilma Lorena Contreras Orozco*, Marco Antonio Hernández Falcón** y Elsa Velasco Espinosa***

*Maestrante Facultad de Humanidades Campus VI de la UNACH,
**PTC Responsable del Centro Psicopedagógico Facultad de Ciencias Agrícolas UNACH,
***.PTC. Facultad de Humanidades Campus VI UNACH

RESUMEN

El presente trabajo pretende lograr la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva en los universitarios en formación a partir de que la Universidad Autónoma de Chiapas como institución educativa se inserta en el conjunto de aquellas a las que históricamente se les ha conferido la responsabilidad de una formación vinculada con el ejercicio de la ciudadanía.

Este proyecto es de tipo investigativo, es decir, se origina cuando un conjunto de problemáticas socio-institucionales interpelan la propia práctica educativa. Se desarrolla desde una perspectiva que se enfoca en aspectos socio-políticos e histórico-culturales de lo educativo intentando una comprensión-interpretación orientada al cuestionamiento crítico de ciertos procesos formativos en un contexto determinado.

La política es necesaria, surge de la diversidad y pluralidad de las personas. Todo sistema democrático es un sistema plural. De la política emana la libertad ante la desigualdad y debe asegurar la protección a los ciudadanos.

La *pregunta de la investigación* se refiere al análisis de los espacios de formación ciudadana y organizaciones políticas para alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales Campus III, UNACH.

Palabras Clave: Ciudadanía, formación ciudadana, política, organizaciones políticas.

INTRODUCCIÓN

Recuerdo desde que era niña escuchaba acerca de una realidad social en crisis y que través de los años continúa resonando, pero ahora con mayor intensidad. Transcurre el tiempo y se sigue hablando de desigualdad social en México, tan palpable que no es necesario ir a buscarla en lugares apartados de un estado o de una ciudad, se ve y se siente día con día en todos los lugares de México.

La intensa concentración de la riqueza en un número reducido de personas vinculada al poder político y la violencia son comportamientos comunes en nuestra sociedad tan lastimada por la impunidad que nos obliga a sentirnos intranquilos e inseguros en nuestro propio contexto y ese miedo lo transmitimos a los demás.

Hacer conciencia de la necesidad de recibir una formación ciudadana considerándola como una valiosa estrategia para la impartición de justicia tendríamos la segunda opción alternativa, cambiar los patrones de miedo e incertidumbre que nos invade en esta época.

De este modo el presente trabajo pretende lograr plantear la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva en los universitarios en formación a partir de que la Universidad Autónoma de Chiapas como institución educativa se inserta en el conjunto de aquellas a las que históricamente se les ha conferido la responsabilidad de una formación vinculada con el ejercicio de la ciudadanía.

Este proyecto es de tipo investigativo, es decir, se origina cuando un conjunto de problemáticas socio-institucionales interpelan la propia práctica educativa. Se desarrolla desde una perspectiva que se enfoca en aspectos socio-políticos e histórico-culturales de lo educativo intentando una comprensión-interpretación orientada al cuestionamiento crítico de ciertos procesos formativos en un contexto determinado.

La Psicopedagogía tiene como uno de sus objetivos primordiales aprender a analizar la realidad propia de manera crítica, buscar información y a partir de ello construir ideas propias, concepciones, valores y prácticas cotidianas.

El fundamento ideológico es el desarrollo de una cultura política en la que el ejercicio espacio público constituido por la universidad, en donde se ubica este estudio, en torno a los procesos de ciudadanización en contextos educativos implica una vinculación entre educación institucional y constitución.

En cualquier relación interpersonal está inmersa la historia personal y particular, los valores, creencias, ideologías y contexto socio-económico-político. Los psicopedagogos se enfocan en el aprendizaje, sus dificultades al realizar o entender la o las tareas, pero también en las dificultades en las relaciones interpersonales y en el “aprender a crecer” particular dentro de una institución u organización.

Comparto la idea de que los seres humanos aprendemos a lo largo de nuestra vida y en el desempeño como psicopedagogos podemos realizar actividades de asistencia, educativas, de orientación y asesoría.

OBJETIVO GENERAL

Analizar el papel de la formación ciudadana y los espacios políticos en el proyecto educativo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Campus III de la UNACH.

METODOLOGÍA

En un contexto delimitado de estudio en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH (FCS) y con una población estudiantil vulnerable donde existe alto índice de población indígena que han sufrido por lo menos en una ocasión discriminación, exclusión o algún tipo de violencia.

El presente proyecto de tesis tiene una Metodología Cualitativa debido a la dinámica social en un contexto particular que pretende explorar la subjetividad para explicar e interpretar acciones para favorecer la formación ciudadana de los estudiantes de la FCS.

El método es un análisis crítico en torno a la pregunta y objetivos centrales.

El análisis de la investigación se realizará mediante contenido documental y entrevistas semiestructuradas.

EXPECTATIVAS RESPECTO AL ESTUDIO, AVANCE DE INVESTIGACIÓN

- ✓ Corroborar la necesidad de que los estudiantes de la FCS UNACH reciban experiencias de formación ciudadana para el ejercicio de su propia práctica ciudadana crítica y amplia.
- ✓ Ser participe en la formación de alumnos dignos, libres de violencia en las aulas, que vivan un proceso de enseñanza-aprendizaje justo, democrático, libre e incluyente.
- ✓ Ser participe de la concientización por parte de las autoridades de la UNACH y de la FCS-Campus III de la necesidad imperante de fortalecer las relaciones humanas en la práctica del respeto, amistad, la justicia, libertad, amor, honestidad y tolerancia como valores sociales inherentes a nuestra labor universitaria.

- ✓ Concientizar a la comunidad universitaria en la FCS de la importancia del desarrollo de una cultura política estudiantil como parte de un sistema educativo democrático e incluyente que realmente asegure la formación **integral** de sus alumnos.

FUENTES DE INFORMACIÓN

ACCECISO (Asociación para la Acreditación y Certificación de las Ciencias Sociales).

<http://www.acceciso.org.mx/p/acreditacion.html>.

Bisquerra, A. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid, Narcea.

Bisquerra, R. (2013). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: editorial Síntesis

Hernández, F. (2018). "Formación y ejercicio ciudadano estudiantil en la Universidad Autónoma de Chiapas" (tesis doctoral). Universidad Veracruzana. Veracruz. Méx.

Hernández, Sampieri y otros. (1994). Metodología de la Investigación. México: Mc. Graw Hill.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/318422/CPEUM_extracto_Articulo101M.PDF

Ley general de Educación. Secretaría de Educación Pública. (1993) https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Legislación universitaria (Periódico Oficial Órgano de Difusión Oficial del Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Chiapas. Periódico No. 35. Decreto número 80.16 de agosto de 1989). Recuperado de <https://www.unach.mx/acerca-de/legislacion-universitaria>



VII CONGRESO INTERNACIONAL Y IV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO

CICNIDE MÉXICO 2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
ACADEMIA DE LA RED INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO

