



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

NUEVA ÉPOCA Vol. 5 No. 12
Octubre de 2011 a Marzo de 2012

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES, año 6, No. 12, Octubre 2011 - Marzo 2012, es una publicación semestral editada por el Colegio Anglo Español Durango A. C., en el área de posgrado. Avenida Real del Mezquital No. 92, Fraccionamiento Real del Mezquital, C.P. 34199, Durango, Dgo., Tel. 618 8 117811, <http://www.iunaes.com.mx/posgrado/>, iunaes@yahoo.com.mx.

Editor responsable: Dra. Adla Jaik Dipp Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2012-010214512500-203, ISSN: 2007-3518, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Unidad de Informática INDAUTOR, Ing. Juan José Pérez Chávez, calle Puebla, 143, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06700, fecha de última modificación, 30 de diciembre de 2009

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 del Colegio Anglo Español Durango A.C.



ILUSTRACIÓN DE PORTADA ANTONIO RUIZ

REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Adla Jaik Dipp

CONSEJO EDITORIAL

Dra. María de la Luz Segovia Carrillo (Instituto Universitario Anglo Español); Mtro. Roberto Robles Zapata (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango); Mtra. Alejandra Méndez Zúñiga (Universidad Pedagógica de Durango); Dr. Raymundo Carrasco Soto (Secretaría de Salud de Estado de Durango); Dra. Magdalena Acosta Chávez (Universidad Juárez del Estado de Durango); Dr. Jesús Manuel Luna Espinoza (Colegio de Bachilleres del Estado de Durango); y Dr. Luis Manuel Martínez Hernández (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.)

COMITÉ DE ARBITRAJE

Dr. Alfredo Cuellar Cuellar (Universidad de Fresno y Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español); Dra. Ángeles Huerta Alvarado (Centro Nacional de Evaluación Educativa); Dr. Pedro Sánchez Escobedo (Universidad Autónoma de Yucatán); Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera (Universidad Politécnica del Golfo de México); Dr. José Luís Pariente Frago (Universidad Autónoma de Tamaulipas); Dr. Manuel Muñiz García (Universidad Autónoma de Nuevo León); Dr. Joaquín López García (Unidad 162, en Zamora Michoacán, de la Universidad Pedagógica Nacional); Dr. Miguel Navarro Rodríguez (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.)

COLEGIO ANGLO
ESPAÑOL
DURANGO A.C.

DIRECTORIO

Directora General
Alia Lorena
Ibarra
Ávalos

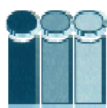
Directora Académica
de Posgrado Adla
Jaik
Dipp

Coordinador del
Colegio de
Investigación y
Posgrado
Enrique Ortega
Rocha

La revista "Visión Educativa IUNAES" es una publicación electrónica con periodicidad semestral que se publica los meses de octubre y abril de cada año por parte del Posgrado en Educación del Colegio Anglo Español Durango A.C. (Instituto Universitario Anglo Español, IUNAES). Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Actualidad Iberoamericana e Índice ARED y su contenido ha sido integrado a Google Académico, IN4MEX, Maestroteca y al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al "Colegio Anglo Español Durango A.C.". Av. Real del Mezquital No. 92 Fracc. Real del Mezquital. C.P. 34199
Tels. 618-8117811 y 618-8127226
iunaes@yahoo.com.mx



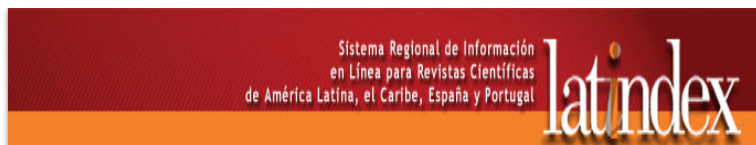
Actualidad Iberoamericana
Índice Internacional de Revistas



Google
académico beta



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

EDITORIAL

EL IUNAES AVANZANDO.....

El 4 de julio del presente el posgrado del Instituto Universitario Anglo Español firmó un convenio con el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango, con el objeto de apoyar al personal del CECyTED para que realicen estudios de posgrado en los programas de Maestría en Educación, Maestría en Administración de Tecnologías y Sistemas de Información y el Doctorado en Ciencias de la Educación que ofrece el IUNAES. El CECYTED se comprometió a brindar las facilidades y apoyo a su personal que se interese por estudiar y que cumpla con los requisitos para hacerse merecedor de una beca para cursar alguno de los programas de posgrado.

En el mes de agosto se firmó la renovación del Convenio con la Sección 12 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y se establecieron las bases para realizar acciones conjuntas que permiten a los agremiados a la Sección 12 y sus hijos realizar sus estudios en el Instituto Universitario Anglo Español recibiendo descuentos en cualquier programa de posgrado.

En el mes de septiembre se firmó un Contrato con el Colegio de Bachilleres del Estado de Durango con el propósito de desarrollar procesos investigativos en el campo de la educación, que coadyuven a los procesos de titulación en el nivel de maestría. Este curso proveerá al Sistema COBAED de una base de datos que podrá ser utilizada en los procesos de planeación y desarrollo institucional y conducirá a incrementar el número de maestrantes titulados. El Curso se conformó con 25 maestrantes en la Región Laguna y 25 más en la capital.

INVESTIGACIÓN DESDE LA PRÁCTICA: UN ESTUDIO DE CASO DE LA ESCUELA POPULAR DE BELLAS ARTES DE LA UMSNH

María Lorena D'Santiago Tiburcio¹

*Recibido: 10 de septiembre de 2011
Aceptado: 26 de septiembre de 2011*

Resumen

Dentro de los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las Universidades en todo el País, están: las bajas tasas de titulación y alto índice de abandono del campo profesional, para realizar diferentes oficios. La Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana no es la excepción, por lo que me interesa incrementar la calidad del proceso formativo, mejorar la eficiencia terminal y la inserción al campo laboral de los egresados de Artes Visuales. La preocupación temática surgió por un estudio previo realizado a los egresados y se confirmó en el diagnóstico para la intervención. El reto es lograr fomentar enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje colaborativo, en el pensamiento creativo, reflexivo y propositivo en la atención de las trayectorias personales y grupales. En este estudio se muestra los criterios metodológicos que se llevan a cabo para determinar las estrategias para la intervención.

Palabras claves: creatividad, identidad, colaboración.

Abstract

Among the more complex and frequent problems faced by universities throughout the country, are: low graduation rates and high drop-out of the professional field, to make trades. Popular School of Fine Arts at the Universidad Michoacana is no exception, so I'm interested in increasing the quality of the training process, improve efficiency and insertion terminal on labor of the graduates of Visual Arts.

¹ Maestra en Ciencias; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora de la Universidad Michoacana y es estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Morelia. dstibu@yahoo.com.mx

The thematic concern arose from a previous study to graduates and confirmed the diagnosis for intervention. The challenge is to encourage flexible educational approaches focusing on collaborative learning, creative thinking, reflective and proactive in addressing personal and group trajectories. This study shows the methodological approaches that are carried out to determine the strategies for intervention.

Keywords: creativity, identity, collaboration.

Antecedentes

En el panorama nacional se subraya la importancia de generar estrategias de aprendizaje que apoyen a los estudiantes universitarios a mejorar sus perspectivas educativas y con ello su vida profesional. La Escuela Popular de Bellas Artes (EPBA) de la Universidad Michoacana no está exenta de este compromiso y ha hecho esfuerzos por mejorar su condición actual. Destacando un estudio de egresados, el resultado de esta investigación tuvo un perfil diagnóstico sobre la preparación para la incursión al medio laboral de los jóvenes egresados de la carrera de Artes Visuales de la Escuela Popular de Bellas Artes, dentro de las conclusiones se destaca lo expresado por los egresados: son individualistas y egocéntricos, tienen tendencias polares a veces a ridiculizar el valor propio de sus aportes creativos y otras veces a la sobrevaloración de las recompensas y una excesiva preocupación por el éxito, aunado a los estigmas de la profesión, ser artista y bohemio, parece estar relacionado con el uso de drogas y alcohol, los jóvenes tienden a abusar de su consumo, y usarlos como estimulantes para ser más creativos, además no muestran interés por trabajar de forma cooperativa, el plagio o robo de ideas es uno de los temores más grandes en el medio de las artes visuales. Esto alimentado por la idea de ser único, original, el mejor, a veces los mantiene aislados, sin compartir información sobre convocatorias, espacios de exposición, eventos nacionales e internacionales, etc., tan necesarios para su desarrollo profesional, son pocos los que trabajan en la producción de obra y cuando lo hacen son pocos los que sienten que están trabajando; pues al no tener ingresos fijos, buscan hacer diferentes labores que les garanticen cubrir sus necesidades económicas, con ello poco a poco van perdiendo la identidad profesional. Se sienten mal preparados, son conformistas y poco propositivos; por lo tanto, tampoco saben promocionarse o promocionar la obra, siendo poco asertivos en el plano profesional.

Formulación del problema

La construcción metodológica de una investigación permite darle un cauce con la lógica y congruencia que el objeto de estudio trayecta. El desarrollo del presente estudio, busca establecer una mejora ante la problemática detectada, esto

conlleva construir bases epistémicas, metodológicas y técnicas que desarrollen el sentido del mismo.

Una de las constantes entre los diferentes puntos de ver a la investigación acción es el hecho de derivar una reflexión del propio investigador desde su práctica, esta reflexión le lleva a dimensionalizar problemáticas, y buscar las causas de las mismas, para de ahí actuar, mediante una intervención consciente a mejorar esa situación, sistematizando sus reflexiones y realidades en la acción. Por ello, Jara (1994), establece que sistematizar es reorganizar una experiencia que lleva a una mejora, derivando por qué pasó lo que pasó. Afirma que la sistematización contribuye a crear identidades y a que nos valoremos como personas; aporta a cualificar todas las dimensiones de nuestra vida y que logremos cada vez una mayor coherencia entre lo que pensamos, decimos, sentimos, queremos y hacemos.

Por lo anterior fue necesario conocer la percepción de los estudiantes inscritos sobre factores importantes para el desarrollo de esta investigación: el trabajo colaborativo, el dominio sobre los procesos creativos y la identidad profesional, para este propósito partimos de las preguntas de investigación, que dieron origen a los objetivos de investigación.

Pregunta central

¿Cómo contribuir a mejorar el trabajo colaborativo, el dominio de los procesos creativos y la identidad profesional de los estudiantes de artes visuales de la Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo?

Preguntas de investigación

1. ¿Qué inhibe el trabajo colaborativo en los estudiantes de Artes Visuales?
2. ¿Cómo identifica el estudiante de Artes Visuales sus procesos creativos?
3. ¿Cuál es la concepción que tienen los estudiantes de Artes Visuales acerca de la identidad profesional y actividad profesional?

Objetivo general

Desarrollar un taller de métodos creativos que estimule a los estudiantes a trabajar de forma cooperativa, conocer y fomentar sus procesos creativos y mejorar su identidad profesional.

Objetivos específicos

1. Identificar lo que inhibe el trabajo colaborativo en los estudiantes de Artes Visuales.

2. Identificar cómo reconoce el estudiante de Artes Visuales de la Escuela Popular de Bellas Artes, sus procesos creativos.
3. Conocer la concepción que tienen los estudiantes de Artes Visuales acerca de su actividad profesional.

La entrada al campo

En palabras de Taylor y Bogdan (1996) el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos, recomiendan que los investigadores se abstengan de estudiar escenarios en los cuales tengan una directa participación personal o profesional pues consideran que resulta difícil desarrollar la perspectiva crítica necesaria para conducir una investigación consistente.

No obstante lo anterior, en el presente trabajo de investigación consideré analizar la situación de los estudiantes de artes visuales de la Escuela Popular de Bellas Artes por ser la institución a la que pertenezco como Profesora investigadora, pues es necesario para este estudio en particular, tener la facilidad de obtener la información y ser parte de la institución me facilitó el camino.

La entrada al campo implicó el apoyo de las autoridades de la Escuela Popular de Bellas Artes, la disposición de la directora, los estudiantes y personal de apoyo de la institución, al participar de diferentes maneras, me han ayudado a cumplir con los objetivos del presente trabajo de investigación.

De acuerdo a lo anterior; se partió de la identificación del problema, esto a través de un diagnóstico en donde se aplicaron dos instrumentos, primero el cuestionario y después se hicieron dos grupos focales con estudiantes de Artes Visuales, para ampliar la muestra diagnóstico del estudio, dado que los informantes son de gran importancia al dirigirnos al campo desde la investigación cualitativa, utilizar estas dos técnicas, me dio una comprensión más profunda del problema.

El cuestionario

Es difícil establecer una rigurosa división de procedimientos para la investigación cualitativa, pues aunque las palabras aportan mayor significado, los números resultan ser menos ambiguos y se procesan con mayor rapidez, por lo que el primer acercamiento a la realidad se hizo a través del cuestionario. En el diseño de este cuestionario se siguieron algunas recomendaciones que mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2010) como el que las preguntas sean comprensibles mediante el uso de un lenguaje claro, evitar el uso de términos confusos, no incomodar a los respondientes y cada una de las preguntas se refieren a un solo aspecto. El cuestionario está formado por instrucciones, preguntas, categorías de respuesta y agradecimiento a los respondientes. El universo de estudio fue de 100 estudiantes inscritos en artes visuales. Se recuperaron 98, donde 49 son mujeres, 48 son hombres y 1 no contestó su

género, las edades van desde los 19 años hasta los 43 años, pero la mayoría están entre los 20 y los 25 años de edad.

Resultados del cuestionario

Trabajo colaborativo

En la primera categoría el objetivo fue conocer la opinión de los estudiantes de artes visuales sobre el trabajo colaborativo, y detectar las causas probables por lo que nos les gusta trabajar en colaboración, se formularon cuatro afirmaciones al respecto y los resultados son los siguientes; 43 estudiantes dicen aceptar con agrado el trabajo en equipo, mientras que 55 estudiantes no les gusta o lo rechazan; 71 estudiantes habían tenido experiencias negativas, esto explica porque no les es grato hacer trabajos colaborativos, sólo 25 estudiantes contestaron no haber tenido problema. En la siguiente afirmación quise indagar si el temor radicaba en el plagio de ideas, sólo 29 encuestados lo afirmaron, los 69 estudiantes restantes opinan que no, asumí que no es el plagio, por lo fue necesario apoyarme en el grupo focal para indagar más sobre las probables causas por las que no les gusta el trabajo cooperativo. No obstante el resultado anterior en esta respuesta podemos observar con claridad que 79 estudiantes afirman que el artista trabaja mejor solo, al parecer, también en los estudiantes actualmente inscritos existe un gran individualismo.

Creatividad

En esta segunda categoría el objetivo era indagar sobre su conocimiento sobre la creatividad, sus procesos creativos, estrategias y si hacen uso de drogas o alcohol para mejorar su creatividad. 86 estudiantes opinan que la creatividad ayuda al artista a mejorar su vida y sólo 10 estudiantes dicen que no, aquí vemos como para ellos el concepto de creatividad es reconocido como un aspecto relevante para su vida profesional; 40 estudiantes reconocen las estrategias didácticas de sus profesores, y 58 de los estudiantes responden que los maestros no utilizan estrategias para desarrollar creatividad; 64 estudiantes dicen reconocer sus procesos creativos, al hacerlo pueden saber como desbloquearse, 34 estudiantes no reconocen sus procesos; 90 estudiantes están de acuerdo en que la creatividad se desarrolla, sólo 4 piensan que no; 27 estudiantes de los 98 encuestados piensan que el alcohol y las drogas ayudan al proceso y desarrollo creativo, pero 71 estudiantes piensan que no. En este punto al parecer están incluidos los 34 estudiantes que no reconocen sus procesos.

Identidad profesional

En estas respuestas pude observar que existe interés por titularse, en 93 de las respuestas de la población encuestada, a diferencia de lo que ocurre con los egresados; 80 estudiantes esperan ser contratados, tienen la esperanza de

encontrar un espacio, como cualquier otro profesionalista; 18 no tienen esa esperanza, por lo que en el grupo focal se indagó más sobre este tema; Por otro lado, 66 informantes aceptan que la producción de la obra es la forma de vida del artista visual, por lo tanto demuestran tener identidad con la profesión, por lo que intuyo que el entorno universitario provoca la identidad en los estudiantes, y al salir y perder ese entorno los egresados pierden la identidad profesional también a causa del entorno social.

Balance general del cuestionario

La encuesta hace un acercamiento al sentir de los estudiantes, en cuanto a tres aspectos importantes para esta investigación, el primero fue conocer cómo se sienten los estudiantes con el tema del trabajo colaborativo, grupal o en equipos, y por las respuestas dadas en este apartado, al parecer, muchos de ellos sienten cierta desconfianza al trabajar colectivamente con sus compañeros, de que les roben sus ideas, una razón para pensar esto es que los estudiantes están en una etapa experimental de su trabajo en donde todavía es muy importante la técnica, y dentro de esa experimentación hacen ciertos descubrimientos de los que quieren apropiarse y que nadie más los conozca, como una forma de ser los únicos en algo, esto va relacionado con el ego del artista. Por otro lado, hacer algunos trabajos en equipo está bien visto por ellos aunque un porcentaje significativo ha tenido malas experiencias, y las quejas van en torno a que hay estudiantes que no hacen nada en el equipo y de todos modos tienen buena calificación, en este mismo apartado se hizo una afirmación de que el artista trabaja mejor en solitario y un gran porcentaje de los estudiantes confirma que esto es cierto, esto es natural, hasta cierto punto, porque en los procesos creativos los individuos necesitamos de la introspección y este si es un trabajo que se caracteriza por ser individual, sin embargo, la parte de compartir experiencias, espacios, gastos, dudas, etcétera, la pierden por aislarse en todo el proceso.

En el segundo apartado se analizó el tema de la creatividad, en donde una buena parte de los estudiantes confirmó que las personas creativas podían mejorar su vida, quiere decir que están conscientes de la importancia que tiene la creatividad, no sólo para la parte de la creación, sino también para el desarrollo profesional y la solución de problemas que los lleven a tener un mejor desempeño profesional.

En este apartado, el sentir de los estudiantes es que los maestros en general no utilizan estrategias para desarrollarles la creatividad, al mismo tiempo, la mayoría dicen reconocer sus procesos creativos aunque en la realidad, como más adelante veremos con los grupos focales, no pueden describirlos, los estudiantes a la vez están conscientes de que la creatividad es un proceso que se puede desarrollar, la última afirmación del apartado de creatividad está dirigido a conocer, si los estudiantes utilizan solventes, alcohol y/o drogas para incentivar la creatividad, en esta parte la mayoría se mostró en contra del uso de enervantes, sin embargo, éste es uno de los estigmas de la profesión y un calo de la escuela, es decir, en las aulas los estudiantes comentan entre ellos, *échese un peyotazo*

compañero, al compañero que no puede resolver la tarea impuesta por el profesor, y constantemente se bromea en torno a esto; por lo que se intuye que son más los estudiantes que cuando menos echan mano de los solventes para inducir la imaginación creadora. El conocer cómo desarrollar los procesos creativos, puede ser una alternativa para ayudar a los estudiantes a romper los bloqueos creativos y concentrarse en la proyección creadora y profesional.

En el último apartado las afirmaciones se dirigieron a indagar sobre algunos asuntos importantes de la identidad profesional, uno de los aspectos más abandonados por los egresados es el asunto de la titulación, que tiene mucho que ver con la identidad de la profesión, pues un estudiante titulado es más difícil que pierda la identidad, el hacer una tesis le puede ayudar a hacer proyectos, investigaciones en el ámbito y generarle la pertenencia profesional, por lo que la primera afirmación tiene la intención de conocer qué importancia le dan los estudiantes a la titulación y las respuestas para la gran mayoría es un trámite muy importante, va relacionado con su intención de conseguir un buen empleo al salir, cosa que en este ámbito, es difícil, por la falta de reconocimiento de la sociedad hacia la profesión, aunque en el perfil de egreso se manejen espacios donde se puede desempeñar el Artista Visual, son pocas las oportunidades que se presentan; por lo que la producción de obra y la difusión y promoción de la misma, es el quehacer del artista visual y al mismo tiempo es autoempleo, sin embargo, la mitad de los estudiantes encuestados no reconoce la producción como la actividad principal del artista visual, confirmando los hallazgos encontrados con los egresados de artes visuales quienes cuando producen obra dicen no estar trabajando, esto se debe sin lugar a dudas, a que tener trabajo significa tener remuneración económica, al no haberla, pues no lo distinguen como trabajo, claramente se ve que la problemática está dentro de los programas educativos, en donde se deben generar estrategias que promuevan en los estudiantes, competencias que los ayuden a mejorar su inserción laboral, quizás mediante grupos colaborativos con proyectos comunes.

Grupos focales

Para conformar los dos grupos focales elegí estudiantes de la carrera de artes visuales de la EPBA, quienes participaron, permitiéndome realizar el estudio, en donde apliqué una guía de preguntas semi-estructurada, cabe mencionar que para algunos autores como Ibáñez (1991) y Colina (1994) (citados por Mena, 2009), el moderador debe ser otra persona y no el investigador, no obstante lo anterior, concuerdo con ellas que desde la perspectiva de algunos estudios, este criterio no aplica, pues es la empatía con el moderador la que puede lograr extraer la riqueza de la información, en este orden de ideas, los grupos quedaron conformados de la siguiente manera y bajo los siguientes criterios de trabajo: Dos grupos focales de seis a ocho participantes en cada grupo, una hora por grupo, con estudiantes de segundo, cuarto año de la licenciatura en artes visuales de la Escuela Popular de Bellas Artes, hombres y mujeres, que trabajaron después de asegurarles confidencialidad y respeto por las opiniones emitidas.

Análisis de los resultados y procedimiento para obtener Familias o Súper códigos, Códigos y Nodos.

Para Taylor y Bogdan (1996) la recolección y el análisis de los datos van de la mano, el análisis se debe iniciar lo antes posible, no se debe subestimar el tiempo que toma hacer la transcripción de las cintas grabadas, esta técnica permite tener una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian.

Tabla 1. Estructura categorial

FAMILIA (Supercódigo)	CATEGORÍA	CÓDIGOS (Contienen las subcategorías o nodos)	DESCRIPCIÓN
ESTIGMAS DE LA PROFESIÓN	ALCOHOL Y DROGAS	ALDROG	Se refiere a la forma en que se relaciona a la creatividad con el abuso de estimulantes.
	BLOQUEOS MIEDO	BLOK	Se refiere a lo que frena la creatividad y con ello la productividad artística.
	PREJUICIOS	PREJUI	Se refiere a lo que se piensa de lo que es o debe ser un artista.
	SOCIEDAD	SDA	Se refiere a la sociedad en general, como quien acepta o no a los profesionistas.
IDENTIDAD PROFESIONAL	ATRIBUTOS DEL ARTISTA VISUAL	ATRIB	Se refiere a las cualidades que poseen los creativos.
	PROCESOS CREATIVOS	PERA	Se refiere a si los estudiantes reconocen sus procesos creativos.
	IDENTIDAD DEL ARTISTA	IDEN	Se refiere a si los estudiantes reconocen o no su campo profesional.
PENSAMIENTO CREATIVO	ALTERNATIVAS	ALTER	Se refiere a la forma que encuentran los jóvenes estudiantes para utilizar la creatividad sin usar estimulantes.
	DESARROLLO CREATIVO	CREAD	Se refiere a si se reconoce el desarrollo de la creatividad.
	DEFINICIÓN	DFCREA	Se refiere a como definen la creatividad.
TRABAJO COLABORATIVO	ESTRATEGIA DOCENTE	ESTDOC	Se refiere al reconocimiento de las estrategias docentes, por parte de los estudiantes.
	TRABAJO COOPERATIVO	COPE	Se refiere a la posición de estos jóvenes en relación al trabajo cooperativo.
	INDIVIDUALISMO	EGO	Se refiere a una parte de la personalidad de los artistas
	EVALUACIÓN	EVA	Se refiere el sentir de los informantes sobre la evaluación de los productos artísticos.

Fuente: Elaboración propia

Para el procedimiento de análisis de los grupos focales, se transcribió y leyó la información recabada, en los dos grupos focales, a continuación se utilizó el programa Atlas-Ti para separar y clasificar la información, con esto, se inició la transformación de la información en códigos, con sus subcategorías o nodos y posteriormente en familias que contienen a los códigos. Es decir la división en códigos se realizó con un criterio temático por lo tanto la segmentación y la codificación se hizo simultáneamente. El nombre de cada familia surge por relación al objetivo investigado, las nombré y al analizarlas se cambiaron algunas y se sintetizaron otras para quedar 14 códigos finalmente y en un segundo análisis

quedaron 4 Familias o súper códigos que nos hablan del abordaje, que responden a los ítems analizados, como se muestra en la tabla 1.

Desde los textos se revelan los significados agrupados en los códigos, de donde se desprenden las familias que los contienen, las respuestas de los informantes son las subcategorías o nodos, que posteriormente son explicadas al estar discutiendo las categorizaciones, se irán dando los resultados de cada familia.

Resultados de los grupos focales

La sistematización de datos cualitativos se efectuó de manera digital con el programa Atlas-Ti, se integraron los textos de los dos grupos focales realizados con los estudiantes de Artes Visuales de la EPBA. La lectura inicial me permitió darme una idea global de las relaciones que marcaron las directrices para el análisis, la reducción de los datos cualitativos se llevó a cabo a través de la segmentación y codificación.

Familia (S.C): Estigmas de la profesión en esta familia los códigos fueron reagrupados, siguiendo los patrones para el análisis, en el proceso se redujeron a 4 códigos, ALDROG (alcohol y drogas), BLOK (bloqueos y miedo), PREJUI (prejuicios), SDAD (sociedad), hasta conformar 35 subcategorías, nodos o texto enriquecido como son llamados en el Atlas-ti.

ALDROG según las voces de los informantes, las drogas no son del uso común, y no las relacionan como inductores de inspiración para producir más y mejores obras plásticas, aunque dentro del grupo focal en la indagación se reían y bromeaban al respecto, conocen de drogas y lugares en donde consumirlas, explica acertadamente Granados (2009) en la siguiente cita. “No podemos negar el hecho de que muchos artistas han mostrado diferentes alteraciones de personalidad: Adolf Wölfli, esquizofrenia; Friedrich Schröder-Sonnenstern, psicosis; Vincent Van Gogh, psicosis maniaco-depresiva; Edvard Munch, depresión y alcoholismo; Picasso era un déspota tacaño; Balthus tenía muchas manías... Se dice que Dalí hizo de loco para publicitarse como genio y terminó creyéndose su papel... Es cierto que entre genialidad y locura hay una frágil y delgada frontera.” Mi preocupación por el tema se basaba en los hallazgos del estudio de egresados y el cuestionario aplicado a los estudiantes para este estudio.

BLOK en el ámbito de lo creativo es muy frecuente tener momentos en donde no surgen ideas para la creación, es común sentir miedo ante un soporte en blanco, frenando la productividad del artista, por lo que es importante para esta investigación el conocer qué provoca en los estudiantes los bloqueos, los informantes explican que es el estrés y exceso de trabajo lo que los bloquea y proponen diferentes formas de superar los bloqueos, la relajación, el ver imágenes el cambiar de actividad entre otros,

PREJUI por otro lado se enfatiza la personalidad egocéntrica, sus prejuicios hacia vivir de la comercialización de la obra, continua la idea de la preocupación por no alcanzar el reconocimiento traducido como éxito o que éste tarde en llegar, su preocupación es “*ser reconocidos entre pares*” es decir no son incluyentes con

otros ámbitos sociales, están conscientes de que la profesión es mal valorada y que vivir de otro oficio pudiera ser más redituable, tienen en mente la idea de los artistas consagrados (émulos a imitar).

SDAD la desolación de las voces de los informantes ante lo que les espera en el campo laboral es un punto medular para este estudio, son conscientes de que la sociedad no reconoce la profesión, pero se saben responsables de este hecho, pues el artista siempre parece trabajar para complacer el ojo crítico de otros artistas, críticos de arte, escritores, etc. excluyendo a la sociedad que repudia por excluirlo, se sienten ajenos a la sociedad en general, esta es una de las principales causas por lo que es tan difícil su integración laboral, y surge una preocupación más en estas subcategorías, para remediar esta situación su propuesta es tener otras chambas, entre ellas la docencia, me puedo imaginar, a estos profesores frustrados ante su pobre desempeño profesional, formando a las nuevas generaciones de artistas.

Familia (S.C.): Identidad Profesional al reagrupar los códigos de esta familia siguiendo los patrones de análisis, también se obtuvieron 3 códigos, ATRIB (atributos del artista visual), PREA (procesos creativos), IDEN (identidad del artista) que conforman 43 subcategorías, nodos o textos enriquecidos, la importancia de esta familia es que nos permite analizar lo que piensan de sí mismos como profesionistas, sus temores y sus expectativas.

ATRIB los atributos que reconocen los informantes, son el esfuerzo y la preparación como parte del proceso para formarse artistas. Es fácil notar que la experiencia de los estudiantes les permite distinguir que todo proceso de aprendizaje exige por un lado los conocimientos previos o experiencia previa y por otro, el esfuerzo personal.

Maslow (2005: p. 85) explica este hecho, donde subraya “no sólo la creatividad, sino que también se basa, en gran parte, en el simple trabajo arduo, en la disciplina del artista que puede dedicar media vida a aprender sus recursos, sus medios, y sus materiales, hasta estar listo para la plena expresión de lo que ve”.

PREA también se indagó hasta qué grado los informantes, reconocían sus procesos creativos, y cómo los fomentaban y desarrollaban, es posible percibir que son pocos estudiantes quienes los reconocen, es más fácil para ellos identificar los procesos que utilizan los demás pero les es difícil explicarlos, los que identifican sus procesos también tienen cierta dificultad en explicarlos.

IDEN las voces de los informantes dejan ver sus expectativas con respecto al campo profesional, y al escucharlas me doy cuenta de una auténtica preocupación sobre la identidad profesional, los prejuicios y estigma del artista los

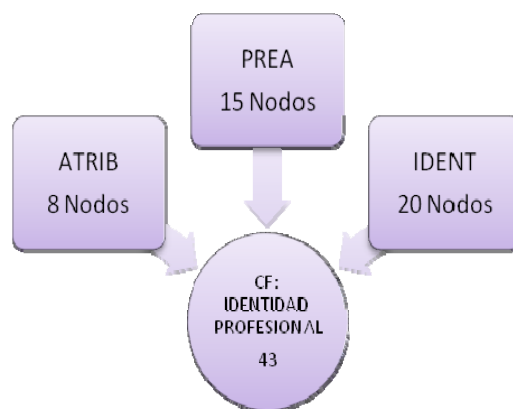


Ilustración 1. Familia Identidad Profesional

hace dudar de serlo, nunca he escuchado a dentista o a médico decir: “no me creo que soy médico”, esto está relacionado con el reconocimiento social que tiene la profesión.

En párrafos anteriores al analizar el código sociedad, me permitió comprender las creencias y prejuicios que tienen los artistas visuales ligadas a la sociedad, estén estas o no debidamente justificadas, existen, y es desde la cultura y la educación de donde podemos intervenir para mejorar esta percepción. Pérez (2002) en su tesis propone “Trabajar en educación artística desde la toma de conciencia de la identidad del individuo, el espacio de procedencia, la decodificación de referentes visuales que nos prepare para ser decodificadores capaces y creadores de imágenes conscientes de nuestras fuentes y prerrogativas”.

Familia (S.C.): Pensamiento Creativo en esta familia los códigos son reagrupados siguiendo los patrones para su análisis, en el proceso quedaron únicamente 3 códigos; ALTER (alternativas), CREAD (desarrollo creativo), DFCREA (definición) hasta conformar 40 subcategorías, nodos o textos enriquecidos que son las voces informantes de esta familia.

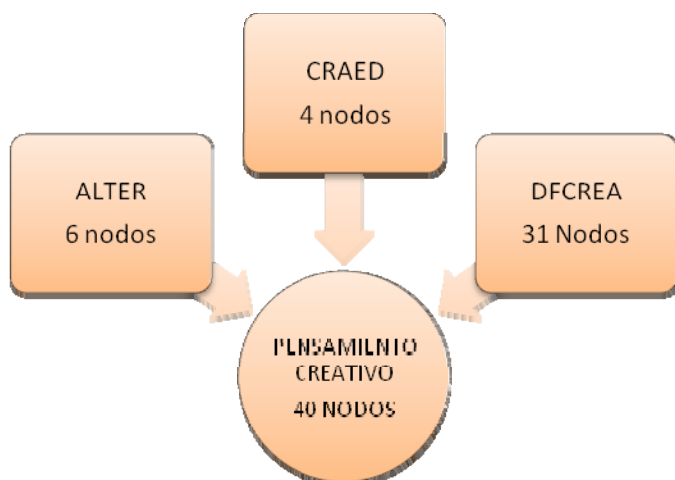


Ilustración 2. Familia Pensamiento Creativo

ALTER se indagó sobre las alternativas que utilizan los informantes, para no utilizar drogas como incitadores de la creatividad, de sus voces se desprende la información, los informantes utilizan técnicas de relajación que los llevan a un plano más espiritual, para de ahí extraer la paz interior, que les permitirá la concentración en la creación artística. Las actitudes

de otros participantes (pocos) en el grupo focal fueron, un tanto burlonas, de acuerdo a esto, me parece importante señalar que en la sociedad actual, el ser humano se siente alejado de los valores espirituales, lo religiosos o lo ritual se percibe con ciertos prejuicios, el que se expresa en este sentido parece ridículo, o retrograda, por lo que me parece importante, desde aquí proponer una mirada sobre la capacidad de introspección y búsqueda de la maravillosa capacidad que nos hace diversos, y que estas formas diferentes de percibir la realidad de la vida cotidiana pueden enriquecernos.

CREAD al indagar si los informantes tenían ciertas creencias sobre si se nace creativo, se hereda la creatividad, o si es factible desarrollarla o cultivarla, las voces de los informantes explican su reflexión; la creatividad es una de las características del ser humano, pero también expresan que se puede desarrollar,

que el artista que la desarrolla tendrá una manera más factible de desenvolverse profesionalmente, identifican la responsabilidad de la educación en el desarrollo de los patrones que se traen desde la infancia, sin aclarar si son buenos o malos, reconocen a la Escuela Popular de Bellas Artes como el lugar en donde han desarrollado sus procesos creativos ya sea con los compañeros o con los maestros.

DFCREA traté de establecer cómo definen los alumnos la creatividad y si la relacionan con el conocimiento previo, o con los valores universales del bien y el mal, las respuestas en las voces de los informantes; al definir la creatividad para ellos igual es complicado, como para la mayoría, para los estudiosos es entendida, como multifactorial compuesta por tres elementos; una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación.

Los informantes reconocen la transformación de algo, la importancia de adaptarse al medio y recursos disponibles, los estudiosos describen un momento “Eureka” o de “iluminación”, como lo llaman algunos autores y los informantes lo llaman “espontáneo”, dicen que se nace creativo y que la imaginación tiene un gran peso en el desarrollo del proceso creativo y la libertad posibilita cambiar lo establecido.

Familia (S.C.): Trabajo colaborativo por último, no por ello menos importante, está esta familia medular, en ella reagrupé los códigos para el análisis y en el proceso quedó integrada por 4 códigos de la siguiente manera; ESTDOC (estrategias docentes), COPE (cooperación), EGO (individualismo), EVA (evaluación), hasta conformar 32 subcategorías o nodos que se analizan para la comprensión de la realidad.

ESTDOC en este código traté de establecer si los informantes del grupo focal, reconocían las estrategias didácticas utilizadas por sus profesores en la enseñanza. Los informantes explican sus prácticas en clase con uno de los profesores que más admiran y en quien reconocen que los estimula a desarrollar su creatividad, por otro lado, hacen comentarios sobre la falta de herramientas didácticas de sus profesores, afirmando que tal vez ellos tampoco las conozcan; otro informante destaca la actuación de un profesor atribuyéndole algunas de cualidades que se necesitan para ser un maestro creativo, la flexibilidad, el tomar en cuenta las ideas de los estudiantes, la problemática detectada por los estudiantes es la falta de estrategias didácticas de sus profesores.

La planificación puede ser un poco difícil la primera vez que diseñamos una materia, pero en mi experiencia, es la mejor forma de dar seguimiento en un primer momento a los contenidos del curso, y posteriormente nos facilita la evaluación formativa, porque nos permite ir observando el desarrollo individual de los estudiantes, al mismo tiempo, los estudiantes conocen el programa y los objetivos del curso o taller y les permite prever, recursos y tiempos.

COPE en este código indagué sobre las preferencias de forma de trabajo de los informantes, y en sus voces, se percibe su sentir, en cuanto a trabajar de forma colaborativa, es fácil identificar los problemas que han tenido al trabajar compartiendo espacios de trabajo: a lo que algunas voces refieren dentro de sus significados: los informantes tienen una clara preferencia por trabajar de manera solitaria, al parecer cuando viene otro tienen conflicto, la opinión del otro es muy importante para ellos, si es positiva la toleran, pero el ser criticados o corregidos, les produce malestar, percibo un temor a compartir ideas o proyectos. Al respecto Maslow (2005:109) comenta: “Pienso que el problema de cómo proceder con el personal creativo es increíblemente difícil e importante a la vez. No sé muy bien que vamos a hacer con este problema porque, en esencia, de lo que hablo es del lobo solitario: La clase de personas creativas con quienes he trabajado tienden a sentirse trituradas en una empresa, a temerla y generalmente trabajan en un rincón o solos en un ático”. Pues bien, como dice este estudioso, en las empresas puede haber un lobo solitario, pero en las aulas de artes visuales hay por lo menos 18 lobos solitarios, e incluso el mismo docente lo es, por lo anterior, es necesario trabajar en un programa de intervención,

EGO este código explica, por qué tienen conflicto para desarrollarse profesionalmente, específicamente al tratar de trabajar en espacios comunes, se refiere al individualismo de los estudiantes que no les permite compartir: ni información, ni espacios de trabajo, experiencias, etc. Da lugar a una competencia entre ellos, que les provoca segregarse, no les ayuda a producir y muchas veces abandonan su campo profesional para dedicarse a otras actividades en ocasiones muy alejadas de la profesión.

EVA a través de este código pretendía indagar sobre lo que piensan y sienten los informantes cuando se evalúa su trabajo, nos permite conocer a través de sus voces su forma de pensar, sus temores sobre la evaluación entre pares. En las voces de los informantes claramente se manifiesta su conocimiento sobre el valor de los productos creativos, que pueden ser y son sujetos de evaluación, pero saben que es difícil encontrar parámetros objetivos para valorar dichos productos artísticos, piensan que al evaluar, está implícita la crítica, y que en el trabajo artístico la evaluación está presente siempre, son autocríticos, pero no les gusta que otro les diga que está mal, saben que de la experiencia buena o mala se

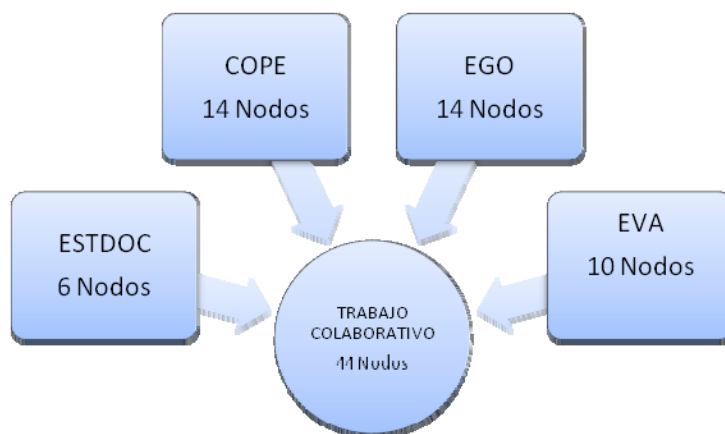


Ilustración 3. Familia Trabajo Colaborativo

aprende, y prefieren no opinar sobre el trabajo de los demás, porque no les agrada que se opine del de ellos. A propósito, Longoria (2006: pp143) hace el siguiente comentario sobre autoevaluación “el creativo aplica un proceso valorativo o evaluativo en su obra constantemente, en cada fase, y en cada paso. En todo el proceso se autoevalúa con la intención de mejorar y retroalimentar, se efectúan cambios, siempre, hasta que se considera incapaz de mejorar su obra”. Lo cierto es que en cuestión de evaluación del producto artístico veremos que existen muchos actores desde la familia, amigos, que dan apoyo emocional, el que paga el trabajo, que motivará a los artistas a seguir creando, a los intermediarios, profesores periodistas, galeristas, críticos, que pueden ser alentadores o inhibidores de la creatividad. Finalmente se evalúa para guiar el proceso, discriminar, criticar, alentar y motivar, para mejorar todos los aspectos, y procurar la mayor calidad de los productos creativos.

Finalmente, presento el esquema de modelo categorial, en donde se reflejan las diferentes categorías que dentro de este apartado se fueron triangulando, desde las voces de los informantes, la interpretación propia del investigador, y las aportaciones teóricas subyacentes.

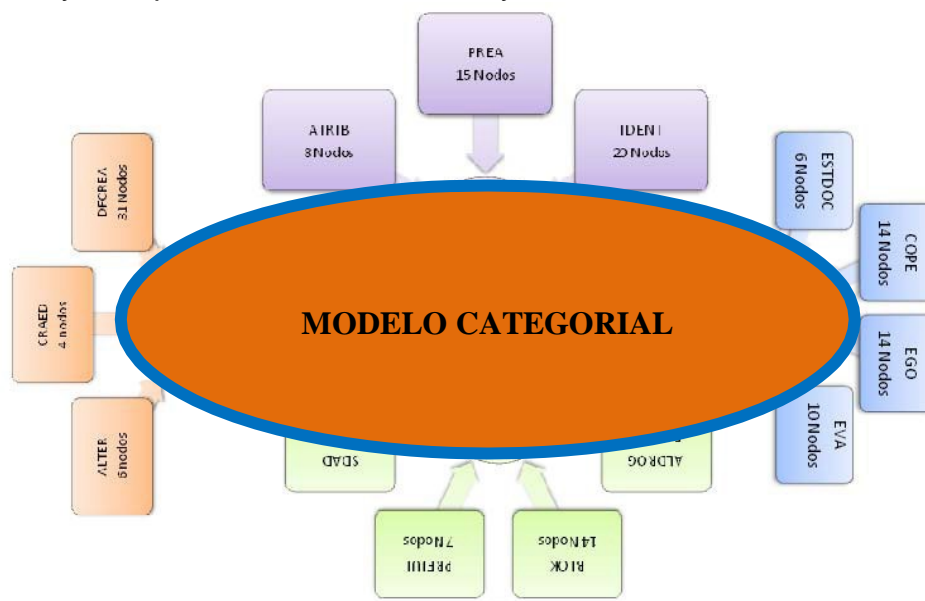


Ilustración 4. Modelo Categorial

A manera de cierre

A partir del diagnóstico establecido y de dar claridad del origen, los por qué y situaciones del problema, se establece la siguiente hipótesis de acción:

Si la Licenciatura de Artes Visuales cuenta con estudiantes creativos y colaborativos, asegura su eficiencia terminal y su identidad profesional, en la Licenciatura en Artes Visuales no se fomenta el trabajo colaborativo, ni el

pensamiento creativo a niveles superiores que el expresivo, por lo que es necesario la implementación de un Diplomado que permita reconocer la creatividad a niveles superiores y la colaboración en el trabajo, incrementarlas y perfeccionarlas en los estudiantes, para mejorar su eficiencia terminal y su vida profesional.

A través de este estudio puedo deducir que los problemas encontrados en los estudiantes, tienen relación directa con la falta de estrategias didácticas orientadas al desarrollo del *pensamiento creativo*, y es precisamente en la vida académica universitaria donde se debe exigir en los estudiantes, desarrollar y reconocer este potencial e incorporar técnicas que les permita incrementarlo, explorar y transformar sus ideas y experiencias en propuestas y proyectos originales, para incidir en soluciones reales a problemáticas comunes desde la perspectiva de su profesión, *es imperativo cultivar en ellos mayor seguridad y dominio de su actividad profesional*. Dada la tendencia natural cultural de la Escuela Popular Bellas Artes, es necesario verificar las estrategias didácticas en *función de la generación de mentes seguras y responsables para tomar decisiones realizar proyectos y asumir su vida profesional*.

Así mismo, es necesario señalar que es desde la práctica, donde siendo docentes podemos actuar para mejorar aquellos puntos álgidos que se presentan en la vida académica, que muchas veces observamos y actuamos pero que tales propuestas no trascienden del recinto escolar, puesto que una de las carencias en México es la insuficiencia de estudios documentados de la práctica docente en el aula.

En este orden de ideas una propuesta de intervención para mejorar y desarrollar la creatividad a otros niveles, puede ayudar a los estudiantes a comprometerse con otros, con lo que piensan, con lo que quieren realizar transportándolos a un mundo que siendo el mismo, puede ser transformado, el individuo creativo moldea su entorno a la vez que se adapta y se moldea a sí mismo, y el docente creativo, debe sistematizar y comunicar esta información utilizándola para bien de su comunidad.

Referencias

- Hernández, R, Fernández C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Jara H, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Centro de Estudios y publicaciones ALFORJA. Guadalajara Jalisco: San José
- Granados, C. I. (2009). *Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia*.1 CES Cardenal Spíndola. F San Pablo.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Maslow, A. H. (2005). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairos.
- Longoria, C. R. (2006). *Pensamiento Creativo*, México: Compañía editorial Continental.

- Mena, M. A. & Méndez, P. J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*. s/d.
- Latorre, A. (1999). *La reflexión de la formación del profesor*. Tesis Doctoral Barcelona.

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE TELESECUNDARIA

Pablo Alanis² y Dolores Gutiérrez Rico³

Recibido: 13 de marzo de 2011

Aceptado: 07 de junio de 2011

Introducción

Los estilos de aprendizaje han sido tema de estudio en el campo de la educación y han servido para iniciar cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes y maestros necesitan saber y desarrollar la idea de que todos aprendemos bajo modalidades diferentes, que no hay una manera correcta o errónea de aprender.

El dominio por parte del profesor de una “teoría de aprendizaje” que tenga en cuenta los estilos y enfoques profundos o aquellos con dimensiones particulares del propio aprendizaje científico, debería de ser aplicable dentro del enfoque didáctico ya que se encuentra vigente la afirmación que Laing (2001) realiza, respecto a la mejora de la calidad de la enseñanza, apuntando a que el docente debería de estar familiarizado con una teoría de estilos de aprendizaje que le permitiese conocer qué estrategias cognitivas emplean sus alumnos, y de qué forma puede promover aquellos enfoques que garantizan un aprendizaje más significativo.

Ante la ausencia de esa teoría en el docente, surge el interés por conocer los estilos de aprendizaje en los alumnos, esto es, cómo es que mejor aprenden los estudiantes, y que se apoye en ello para lograr aprendizajes significativos.

Las tendencias pedagógicas actuales, muestran un creciente interés entre los didactas y psicólogos de la educación por alejarse cada vez más de los modelos puramente instructivos, para centrarse en el estudio y comprensión del propio proceso de aprendizaje.

² Maestro en Educación; actualmente se desempeña como profesor del Sistema de Telesecundaria en el estado de Durango

³ Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora en la Universidad Pedagógica de Durango. lolitarico@hotmail.com

La idea detrás de este movimiento es muy clara: Cualquier intento por perfeccionar la enseñanza en aras de lograr mayor efectividad en la misma, tiene que transitar irremediamente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va a ser aprendido (Valcárcel & Verdú, 1995: p. 68).

En el marco de estas tendencias, la necesidad de tomar en cuenta el conjunto de variables individuales que inciden en el desempeño escolar de los estudiantes (motivación, conocimientos previos, aptitudes, sistema de creencias, estilos y estrategias de aprendizaje, entre otras), forma parte de los retos a los cuales se enfrentan los educadores en el marco del proceso de perfeccionamiento que vive la escuela en la mayoría de los países.

Sin embargo, son muchos los obstáculos que frenan este proceso, entre ellos, la imposibilidad de muchos profesionales de la educación para atender las diferencias individuales de los alumnos, al no disponer en su haber de un marco teórico referencial, en el cual pudiesen encontrar respuestas a preguntas básicas que todos los docentes se hacen: ¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden? ¿Por qué a veces no consiguen aprender al menos en el grado en que me había propuesto? ¿Por qué en el caso de dos estudiantes de la misma edad, del mismo ambiente sociocultural y con similares capacidades intelectuales, ante una misma situación de aprendizaje y dentro de un mismo contexto, uno aprende y el otro no?

¿Por qué un mismo método de lectura, utilizado por un mismo profesor, puede ser causa de fracaso, frustración e incluso rechazo para algunos alumnos, mientras para otros puede resultar un método excelente? ¿Por qué el rendimiento de unos aumenta cuando trabajan en equipo mientras otros necesitan del silencio y del trabajo individual para rendir al máximo?

Muchas de estas interrogantes guardan relación estrecha con el concepto de “estilos de aprendizaje”, al que los psicólogos de la educación definen como las formas particulares de comportarse de cada persona en el proceso de aprendizaje.

El Sistema de Telesecundaria se ha caracterizado por dar atención en zonas rurales, serranas y perimetrales de cada estado, en el caso de Durango, la atención que se da a los estudiantes trata de ser lo más eficaz posible. Este sistema tiene como punto diferencial del nivel de secundaria, el de que un solo maestro está a cargo de impartir todas las asignaturas.

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes al ser diversos, requieren de una enseñanza en específico, sin embargo es un tanto desconocida para el docente; sin saber que es realmente importante el detectar la forma de aprender de ellos, más ahora que a partir de la implantación del nuevo modelo fortalecido, trata de que los docentes desempeñen sus tareas de una forma estratégica, con métodos innovadores; pero para ello se requiere el conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante.

Con base en lo planteado en los párrafos anteriores, surgen los siguientes objetivos de investigación.

Objetivo general

Identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos de la escuela telesecundaria de la comunidad de Cinco de mayo, del municipio de Durango.

Objetivos específicos

Describir los estilos de aprendizaje: auditivo, visual, kinestésico, que predominan en los alumnos de la escuela telesecundaria de la comunidad de Cinco de mayo, del municipio de Durango.

Identificar el estilo de aprendizaje que prevalece en los alumnos de la escuela telesecundaria de la comunidad Cinco de mayo, del municipio de Durango.

Justificación

La presente investigación basada en los estilos de aprendizaje, pretende ser de utilidad para los maestros. De manera particular, para los que imparten clase en el Sistema Estatal de Telesecundaria y de manera general para todo docente de nivel secundaria.

Es un hecho innegable, preocupante y notorio que el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo de acuerdo a la forma y estilo de enseñanza del maestro, y esto trae como consecuencia aprendizajes deficientes, improvisación docente y carencia de una investigación educativa, por lo cual, ante esta situación se plantea la necesidad de instruir a los profesores en metodologías de enseñanza, basadas en las necesidades de los educandos y su forma de aprender, para que estos tengan aprendizajes significativos.

Este trabajo es de gran utilidad, para los docentes de educación secundaria, ya que los estilos de aprendizaje en secundaria es un campo muy fértil, y hay muy pocos trabajos en este nivel, ya que la mayoría de los estudios que se han realizado en este tema se refieren a nivel bachillerato y profesional.

Acercamiento teórico

La noción de estilos de aprendizaje (o estilos cognitivos para muchos autores), tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología. Como concepto comenzó a ser utilizado en la bibliografía especializada en los años 50 del pasado siglo por los llamados "psicólogos cognitivistas". De todos, fue Witkin, (1985), uno de los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los estilos cognitivos, como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información. Sus estudios y los de autores como Holzman y Clein (1954), Eriksen (1954), Golstein y Scheerer (1951) (en Allport, 1961) pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en países como Estados Unidos, donde ya para esta época venía generándose un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas: la

renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del alumno como polo activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el tiempo, sin embargo, algunos psicólogos de la educación, a diferencia de los teóricos de la personalidad, en lugar de estilo cognitivo han preferido el uso del término “estilo de aprendizaje”, por reflejar mejor el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar.

Ello a la vez derivó en una amplia diversidad de definiciones, clasificaciones e instrumentos de diagnóstico, conformadores de los más disímiles enfoques y modelos teóricos respecto a este objeto de estudio.

Así por ejemplo, para autores como Dunn y Dunn (1979), los estilos de aprendizaje reflejan “la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información” (p. 76), mientras para Hunt (1979), estos “describen las condiciones bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor” (p. 27).

Para Schmeck (1988), un estilo de aprendizaje, “es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera” (p. 89); mientras para Gregorc (1979 en Alonso, 1994), en cambio, estos representan “los comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente” (p. 48).

Para Claxton. (1978) estilo de aprendizaje, “es una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje” (p. 21). El término estilos de aprendizaje se refiere a esas estrategias preferidas que son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información Gentry (1999).

La creciente preocupación de los maestros por saber cómo aprenden los alumnos, de identificar y promover los estilos de aprendizaje de estos, ha llevado a realizar diversas investigaciones que han servido de referencias para ampliar el concepto de los estilos de aprendizaje como los que a continuación se mencionan.

Metodología

El tipo de investigación es cuantitativo. Por su amplitud es de tipo descriptivo, no experimental, porque no se manipularon variables y no existe un control del investigador sobre los diversos aspectos y variables; esto referido por Briones (1980). De acuerdo con la profundidad del análisis es una investigación descriptiva, ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2006), este tipo de estudio mide de manera más independiente los conceptos o variables, en este caso los estilos de aprendizaje, que se manifiesta en los alumnos de la Escuela Telesecundaria del Cinco de Mayo.

Se utilizó como técnica la encuesta, ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2002), permite recuperar datos al momento de medir una o más variables. Ésta implica una serie de técnicas y procedimientos entre los que se pueden destacar, la población, el diseño del instrumento de medición, el acceso al campo y la aplicación del cuestionario.

Para medir y determinar los estilos de aprendizaje, (visual, auditivo y kinestésico) se obtuvo un cuestionario a escala, con base en la operacionalización de la variable, estilo de aprendizaje, y tomando en cuenta el objetivo de la investigación, el cual consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (Hernández et al. 2006).

El cuestionario que se utilizó en esta investigación, es el inventario sobre los estilos de aprendizaje del modelo de programación neurolingüística. Este modelo considera que la vía de ingreso de la información al cerebro resulta fundamental en las preferencias de quien aprende o enseña.

De los 60 ítems de contenido, 20 están centrados en medir el Estilo de aprendizaje Visual, 20 ítems destinados a medir el Estilo Auditivo y los 20 restantes a medir el Estilo Kinestésico. Los ítems se ubicaron alternadamente para evitar ser propensos o insinuantes en las respuestas.

Se aplicó a 38 alumnos de un total de 42 como prueba piloto, en otra escuela telesecundaria, que conforman la población total, aplicada en un solo momento durante el cual, cuatro alumnos se hallaban ausentes el día de la aplicación.

Los resultados de la aplicabilidad permitieron determinar la confiabilidad inicial, siendo ésta de .87, en Alfa de Cronbach, la cual es considerada como buena; este coeficiente requiere una sola administración del instrumento de medición, produciendo valores que van de 0 y 1, su ventaja reside en que únicamente se aplica y se calcula el coeficiente determinando de esta manera la consistencia interna de un test (Hernández, et al.2002).

Una vez que se obtuvo el resultado se procedió a aplicar al universo de estudio, que se describe a continuación:

Población de interés: 129 alumnos entre los 12 y 15 años de edad, correspondientes a primero, segundo y tercer grado de educación básica de la telesecundaria: "República y Libertad" número 243 de la comunidad de cinco de mayo, del municipio de Durango.

Unidad de análisis: cada estudiantes entre los 12 y 15 años de edad, correspondientes a primero, segundo y tercer grado de educación básica de la telesecundaria: número 243 "República y Libertad" de la comunidad de cinco de mayo, del municipio de Durango.

Del total de alumnos: 56 son varones y 73 mujeres.

Ante la posibilidad de aplicar el cuestionario a todos los estudiantes se determinó no establecer muestra, y aplicar a todos los alumnos inscritos, tomando como criterio el ser alumno regular de la escuela telesecundaria número 243. Con la observación de que al momento de ser aplicado el instrumento, no fue al total de los alumnos, hallándose ausentes once alumnos, no influyendo para los resultados finales.

Resultados

Los resultados obtenidos han permitido dar respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación, a partir de las medidas de tendencia central y de dispersión por medio de la estadística descriptiva.

En ellos se pudo observar que el perfil de aprendizaje de los alumnos de la escuela telesecundaria, está definido por una predominancia en el estilo visual, considerando que los alumnos responden al contexto de la enseñanza, potenciando básicamente el ver, el cual está por encima de la escucha (auditivo), y ambos por sobre el estilo kinestésico, mismo que de acuerdo con los resultados obtenidos es el de menor preferencia por parte de los alumnos de la escuela telesecundaria en mención.

Como se pudo observar en los resultados obtenidos se dan promedios con muy poco margen de diferencias, en el visual existe un promedio de 3.14; el auditivo, 3.09, manifestando cierta tendencia hacia estos dos estilos, por parte de los alumnos, contrario al estilo Kinestésico en el cual se obtuvo un promedio de 2.88.

Podemos observar que lo que determina la preferencia por el estilo visual, está dada por los ítems que están por encima del promedio general, en donde se puede observar una desviación estándar positiva, superior al promedio, dándose predilección, sobre todo para obtener un aprendizaje eficiente a los elementos y herramientas que estimulan la percepción visual, tales como las diapositivas y videos, que corresponden al ítem 9, y que los alumnos expresan en un porcentaje muy significativo la preferencia por esta forma de aprender, y en la cual de acuerdo al programa de neurolingüística, de este sistema de representación, los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera.

El alumno visual, aprende más si lo hace a través del canal visual (viendo). Le gusta obtener la mayor estimulación visual posible, prefiere la lectura y el estudio de gráficas. Oxford, Hollaway y Horton-Murillo (1992), señalan que para este tipo de estudiante, las conferencias, conversaciones e instrucciones orales sin un apoyo visual pueden producir ansiedad y resultar confusas.

Reid (1995) agrega, que los alumnos del estilo predominante, requieren del estímulo visual, tales como: tableros informativos, videos, películas, palabras escritas en el pizarrón, un libro o libreta de notas, ya que recordarán y comprenderán mejor la información e instrucciones que reciban a través del canal visual. Si asisten a una conferencia o reciben instrucciones en forma verbal, les conviene tomar notas.

Análisis de ítems

Los ítems que determinan que el estilo visual predomine sobre los otros dos se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1. Ítems del estilo visual con valores por encima del promedio

Ítem	promedio
Los alumnos se ayudan por diapositivas y videos para comprender un tema	3.70
Anotar en su cuaderno los ejemplos que anota el profesor en la pizarra	3.37
El que los libros tengan diagramas gráficos y cuadros	3.30
El ser organizado en los trabajos escolares	3.64
Recordar fácilmente facciones o imágenes	3.98
De una película el recordar características de los personajes	3.20
Para relajarse ver televisión o una película	3.70
El prestarle mayor atención a los dibujos de los libros, y que también proporcionan información	3.18
Generalmente estos alumnos piensan en imágenes, visualizan la información	3.15

En total 9 ítems que presentan un porcentaje de presencia por encima del promedio general, lo cual es fundamental para determinar el estilo que resalta en los alumnos de la escuela telesecundaria número 243, en donde resultó ser el visual, el estilo predominante acorde a lo que ellos mismos expresaron, con un promedio general de 3.14.

Encontrándose afinidad con la afirmación de que el 40% es visual, el 30% es auditivo y el otro 30% es kinestésico (De la Parra 2004).

Los ítems que están por encima y que representan el estilo auditivo se presentan en la tabla 2:

Tabla 2. Ítems del estilo auditivo con valores por encima del promedio

Ítem	promedio
Recuerdo mejor un tema al escuchar una conferencia en vez de leer un libro.	3.18
Al prestar atención a una conferencia, puedo recordar las ideas principales sin anotarlas.	3.16
Prefiero recibir las noticias escuchando la radio en vez de leerlas en un periódico.	3.33
Prefiero las instrucciones orales del maestro, a aquellas escritas en un examen o en la pizarra.	3.21
Me gusta escuchar música al estudiar una obra, novela, etc.	3.58
Puedo recordar los números de teléfono cuando los oigo.	3.20
Si me ponen a leer, prefiero hacerlo en voz alta.	3.26
Tengo facilidad para aprender canciones.	4.10
Si no tengo nada que hacer, prefiero oír canciones o hacer canciones.	4.19
De una lección, pienso en los sonidos que harían los personajes.	3.09
Me gusta conversar por teléfono.	3.75
De un grupo de palabras como: oír, sonido, música, me causan buena impresión.	3.89

El promedio general de los ítems que determinan la preferencia del estilo auditivo es de 3.09. En total son 12 ítems, de un total de 20, que determinan el estilo auditivo, con un promedio por encima del general, observándose en ello que no exista una diferencia muy marcada con el estilo visual, determinando también que los alumnos tienen cierta preferencia por este estilo de aprendizaje.

Además a través de esta preferencia, podemos observar que los alumnos expresan una preferencia muy marcada, incluso por encima del promedio del estilo visual, por las actividades y diligencias que expresan estos ítems. Por otro lado, con los elementos dados podemos aseverar que el resto de los ítems (8), el promedio de cada uno de ellos está muy por debajo del promedio general.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, la preferencia hacia el estilo auditivo es favorable, el promedio de los alumnos se sitúa por encima de la media general, 3.09, donde el nivel de motivación expresada por los alumnos es elevada.

Del total de 20 ítems, representativos del estilo kinestésico, son 8 (tabla 3) los que determinan la preferencia por este estilo, estableciendo con ello que no existe una desviación muy marcada con respecto a la media, observando también la no preferencia por este sistema representacional y comprobando que los alumnos se encuentran muy influidos por los sistemas auditivos y visuales, tal como lo manifiestan los datos aquí analizados.

Tabla 3. Ítems del estilo Kinestésico con valores por encima del promedio

Item	promedio
Yo resuelvo bien los rompecabezas y los laberintos.	3.53
Me gusta tener algo como un bolígrafo o un lápiz en la mano cuando estudio.	4.16
Puedo corregir mi tarea examinándola y encontrando la mayoría de los errores.	3.47
Gozo el trabajo que me exige usar la mano o herramientas.	3.50
Lo que más me gusta es describir cómo son las personas, los animales o las cosas.	2.98
Al exponer una clase con mi equipo, hago gestos y uso variados movimientos para expresarme.	3.06
Cuando estoy contento abrazo a las personas o salto de alegría.	3.28
Me gusta representar obras de teatro.	2.91

Conclusiones

La pretensión de esta investigación ha sido describir los estilos de aprendizaje predominantes en los alumnos de la escuela telesecundaria de la comunidad Cinco de mayo, creemos que se ha cumplido cabalmente de acuerdo a los objetivos planteados. Y a partir de los análisis de la información recabada, surgen las siguientes conclusiones:

- La información se analizó a partir de estadísticos descriptivos que presentan el puntaje promedio, las desviaciones estándar y el porcentaje acumulado por frecuencias alcanzadas por los alumnos de la telesecundaria, según escalas y

las correlaciones entre el puntaje obtenido por escala y el promedio de la nota obtenida.

- El estudio de los estilos de aprendizaje de acuerdo a la programación neurolingüística o el sistema VAK, es el que más se ajusta, para la presente investigación, ya que en este nivel (secundaria), es el que permite dar mejor cuenta de la forma en que los alumnos, reciben y procesan la información.
- Se presenta esta investigación y el estudio en el nivel de telesecundaria, porque es el nivel en el cual no existe estudios similares previos, lo cual dará la oportunidad de seguir indagando sobre el tema, ya que aún queda mucho por exponer y concluir.
- Sobre los estilos de aprendizaje (Visual, Auditivo y Kinestésico) presentados por los alumnos de la escuela telesecundaria, se puede afirmar que están asociados a factores tales como: La metodología de sistema de telesecundaria; los estilos de enseñanza de los docentes, así como las diversas conceptualizaciones que éstos tienen sobre los alumnos, entre otros.
- El estilo predominante en los alumnos, de la escuela telesecundaria, correspondió al sistema visual, destacado por ayudarse de medios o herramientas visuales para adquirir y procesar la información, siendo en éste caso la televisión la herramienta fundamental de éste sistema seguido por el auditivo y el kinestésico, en ese orden.
- Al hablar de los problemas que pueden presentar los alumnos, para lograr un aprendizaje eficiente, al no estar asociados a ninguna discapacidad visible, se concluye que puede deberse sólo a un estilo de aprendizaje desconocido por docente y no precisamente a un problema.
- En este sistema se requiere dejar de privilegiarse la metodología propia, ya que al impartir un docente el total de las asignaturas, es imposible que los alumnos adquieran ese aprendizaje, si se les imparte el total de materias de la misma forma.
- El conocer sobre los estilos de aprendizaje por parte de los alumnos permitirá reconocer y comprender las diversas formas en que se aprende y se enriquece su manera de relacionarse con el conocimiento.
- Es necesario atender la heterogeneidad de los alumnos, es una característica que debe ser considerada en el salón de clase con la finalidad de mejorar la calidad educativa.

La comparación establecida entre los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos de la escuela telesecundaria número 243, permite establecer que en los estilos de aprendizaje que prevalecen en esta escuela se dan ciertas similitudes con el estudio realizado sobre los estilos de aprendizaje perceptual (visual, auditivo y kinestésico) predominantes en los alumnos de 4º, 5º y 6º grados de las escuelas primarias estatales que conforman la zona escolar # 9, del sector educativo # 2, del Estado de Durango. El resultado de dicho estudio fue la predominancia del estilo auditivo, seguido del visual y el kinestésico con muy poca preferencia.

Estos resultados muestran como en el sistema educativo en general predominan las mismas características, respecto a la forma de adquirir información como se puede ver con los valores obtenidos en ambas investigaciones.

Los valores obtenidos se otorgan al hecho de que de acuerdo a las características del sistema, predomina una enseñanza con tendencia al sistema visual, lo cual se refleja con los resultados obtenidos en el instrumento de medición, en donde los alumnos que tienen este estilo de aprendizaje, se determinan por la facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez.

Visualizar, ayuda además a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. Cuando un alumno tiene problemas para relacionar conceptos, muchas veces se debe a que está procesando la información de forma auditiva o kinestésica. Por lo que se recomienda se ponga atención en este suceso

La capacidad de abstracción y la capacidad de planificar están directamente relacionadas con la capacidad de visualizar.

Al igual que en muchas tendencias y corrientes de la psicopedagogía moderna, los estilos en educación vienen a arrojar un panorama más explícito para comprender e incidir en el fenómeno educativo desde la perspectiva de las diferencias individuales (Lozano, 2006).

Alternar los estilos de enseñanza, de modo que se produzca una adaptación de estilo profesor-alumno y alumno-profesor a través de una gran gama de actividades. Los cambios y ajustes en la enseñanza se harán a discreción del profesor ya que, según Reid (1987) el riesgo de cambiar el estilo de enseñanza del profesor para adaptarlo al estilo de aprendizaje de los alumnos puede menguar el desarrollo de su propio repertorio de estilos, lo que iría en detrimento de los logros de los estudiantes.

Es imprescindible, valorar la importancia de considerar las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder obtener mejores resultados en ese proceso.

Estudiantes visuales o auditivos se desempeñan usualmente con éxito en el sistema escolar, Dunn y Dunn (1979) mientras que los kinestésicos suelen tener dificultades académicas, al ser este estilo de aprendizaje menos considerado en la mayoría de los salones de clase, donde no se da oportunidad al alumno de realizar otra forma de aprender o asimilar información que no sea el sistema de representación auditivo o visual.

El sistema kinestésico se caracteriza por dar cierta libertad de interactuar con el material educativo al alumno y éste no se da de una manera abstracta, tal como se realiza con los otros dos estilos de aprendizaje.

Para el aprendizaje kinestésico se necesita asociar los contenidos con el movimiento o sensaciones corporales, y pocas veces analizamos esta situación y es que en este nivel, quien realice este tipo de acciones o actividades, se relaciona con la indisciplina, y los alumnos que se identifican con este estilo de aprendizaje, al ser reprimido manifiesta una actitud de rechazo, de no aceptación, reflejándolo en un aprendizaje deficiente, y es por esta razón que el maestro da

preferencia a los sistemas auditivo o visual en cuanto al aprendizaje, y porque en el salón tiene que mantener el orden disciplinar.

En todo caso, cada estilo de aprendizaje señala la preferencia por un determinado canal perceptual, no su exclusividad. El uso de distintos canales perceptuales puede ser reforzado con la práctica, en este sentido el ideal de aprendizaje es el uso eficiente de los 3 canales y la capacidad de adaptar el estilo propio predominante al material educativo y a la manera en que éste se presenta.

Por lo tanto conocer y clasificar los estudiantes de acuerdo con los estilos de aprendizaje que utiliza, permitirá identificar claramente cuáles son sus debilidades y a partir de este reconocimiento diseñar programas de intervención orientados a potenciar dichos estilos de acuerdo con las circunstancias, contextos y situaciones de aprendizaje que experimenten los estudiantes en el ambiente educativo.

Referencias

- Allport, G. (1961). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Edición Herber.
- Alonso, C., Domingo, J. & Money, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Briones, G. (1980). *La formación de problemas de investigación social*. Colombia: Facultad de Artes y Ciencias.
- Claxton, C. (1978). *Experiential Learning Theory as a Guide for Effective Teaching*. Counselor Educational and Supervision. Recuperado en marzo de 2010, de www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf.
- Díaz, F. (2007). *Diagnóstico del perfil cognoscitivo del estudiante de bachillerato*. México: Universidad Autónoma de México.
- Dunn, R., Dunn, K. & Price, G. (1979). *Manual: inventario sobre los estilos de aprendizaje (LSI)*. Lawrence, Kansas, Price System. Recuperado en febrero de 2010, de <http://www.learningstyles.net/>.
- Gentry, J. A. (1999). *Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course*. Financial Practice and Education, Spring-Summer. Recuperado en marzo de 2010, de www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf.
- Herman, W. (1985). *Estilos cognoscitivos naturaleza y orígenes*. E.U.: Pirámide.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hunt, D. E. (1979). *Learning Styles and Students Needs: An Introduction to Conceptual Level*, en *Students Learning Styles*. Recuperado en marzo de 2010, de www.monografias.com/trabajos12/loestils/loestils.shtml.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice hall, englewood cliffs, n.j., 1984. 24 Recuperado en marzo de 2010, de

- <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/kolb/public/ILSdir/ilsweb.html>
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.
- Oxford, R. L., Hollaway, M. E. & Horton-Murillo, D. (1992). *Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom*. Recuperado en marzo de 2010, de www.ukessays.com/essays/english-idioma/aprendizaje-estilos.php.
- Reid, J. M. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.
- Schmeck, R. (1982). *An introduction to strategies and styles of learning*. New York: Plenum Press.
- Valcárcel Pérez, M. & Mercedes, V. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

ESTRESORES ACADÉMICOS Y GÉNERO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE SU RELACIÓN EN ALUMNOS DE LICENCIATURA

Arturo Barraza Macías⁴, José Luíz Martínez García⁵, Julieta Teresita Silva Salazar⁶, Eliezer Camargo Flores⁷ y René Antuna Contreras⁸

*Recibido: 15 de julio de 2011
Aceptado: 25 de agosto de 2011*

Resumen

Los objetivos de la investigación que da lugar a la presente ponencia son: Identificar los estresores académicos con mayor o menor presencia entre los alumnos de licenciatura encuestados y Establecer si existe o no relación entre la frecuencia con la que se presenta cada uno de los estresores académicos indagados y el género. Su fundamento teórico está basado en el Modelo Sistémico Cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico. Para el logro de los objetivos propuestos se realizó una investigación no experimental, correlacional, transeccional y exploratoria a través de la aplicación del Inventario de Estresores académicos a una muestra de 93 alumnos de licenciatura de la ciudad de Durango, México. Sus principales resultados permiten afirmar que los estresores que se presentan con mayor frecuencia responden a un locus de control externo, mientras que los que se presentan con menor frecuencia obedecen a un locus de control interno, así mismo, el análisis de diferencia de grupos permite afirmar que la variable género no influye en casi la totalidad de los estresores académicos indagados.

Palabras clave: estrés, fuentes de estrés, género y alumnos de licenciatura.

⁴ Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. tbarraza@terra.com.mx

⁵ Licenciado en Educación; actualmente cursa la Maestría en Educación con Campo en la Práctica Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango

⁶ Licenciada en Educación; actualmente cursa la Maestría en Educación con Campo en la Práctica Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango

⁷ Licenciado en Derecho; actualmente cursa la Maestría en Educación con Campo en la Práctica Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango

⁸ Licenciado en Educación; actualmente cursa la Maestría en Educación con Campo en la Práctica Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango

Abstract

The objectives of the research results in this paper are to: Identify academic stressors greater or lesser degree among the students surveyed and establish whether there is relationship between the frequency with which it presents each of the academic stressors investigated and gender. Its theoretical foundation is based on the cognitivist Systemic Model for the study of academic stress. To achieve the objectives proposed research was conducted non-experimental, correlational, and exploratory transeccional through the application of academic Stressors Inventory to a sample of 93 undergraduate students from the city of Durango, Mexico. Its main results suggest that the stressors that occur most often respond to an external locus of control, while those occurring less frequently are due to an internal locus of control, also, the analysis of different groups can affirm that the gender variable has no influence on almost all academic stressors investigated

Key words: stress, sources of stress, gender and undergraduate students.

Introducción

Ingresar a una institución de educación superior, mantenerse como alumno regular y poder egresar de ella, suele ser una experiencia que la mayor parte de los alumnos consideran estresante; sin embargo, su mención recurrente en el discurso estudiantil, e inclusive en algunos casos también en el discurso oficial de las instituciones, no ha sido acompañada por una gran cantidad de investigaciones que permitan reconocer las características de este fenómeno.

Las investigaciones realizadas, hasta el momento, han permitido reconocer que los principales estresores académicos son (Barraza 2007):

- Falta de tiempo o tiempo limitado para poder cumplir con las actividades académicas.
- Sobrecarga académica, de estudio, de tareas o de trabajo escolares.
- Realización de un examen.
- Exposición de trabajos en clase.
- Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura.
- Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares.
- La tarea de estudio.
- El tipo de trabajo que le piden los profesores.
- Intervención en el aula.
- Mantener un buen rendimiento o promedio académico.
- La evaluación de los profesores.
- El tener que presentar cierto número de trabajos clínicos en un lapso corto de tiempo.
- Atender pacientes no cooperadores en su tratamiento odontológico.
- El desconocimiento de las herramientas y los materiales de la estadística.

Más allá de la identificación de estos estresores, presentes entre los alumnos de los diferentes niveles educativos, también se ha estudiado el estrés académico con relación a diferentes variables psicológicas, académicas y sociodemográficas y/o situacionales. Entre las variables psicológicas estudiadas, con relación al estrés académico, se encuentran:

- La inteligencia emocional (Pau, Rowland, Naidoo, Rahimah, Elisavet, Moraru, Huang, & Croucher, 2007)
- La autoeficacia académica (Cabanach, Valle & Rodríguez, 2010)
- Las metas académicas (Cabanach, Rodríguez & Valle, 2007)
- La depresión (Gutiérrez, Montoya, Toro, Briñón, Rosas & Salazar, 2010)
- El Síndrome de Burnout (Preciado & Vázquez, 2010)
- La salud mental (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés & De Pablo, 2008).

En el caso de las variables académicas, el estrés académico se ha estudiado con relación a:

- El rendimiento académico (Greer & Chwaslisz, 2007)
- Los exámenes (Martín, 2007)
- El desempeño escolar (Busnello & Kristensen, 2008)
- Las exigencias académicas (Huaquín & Loaíza, 2004).

En el caso de las variables sociodemográficas y/o situacionales, el estrés académico se ha estudiado con relación a: 1) el género, 2) la edad, 3) el nivel socioeconómico, 4) la carrera que estudian, 5) el semestre o grado que cursan de la carrera, 6) las asignaturas que cursan como parte de sus estudios, 7) el contexto institucional donde realizan sus estudios (Barraza, 2007). Por el momento la atención de la presente investigación está centrada en el género y en este punto, la literatura al respecto afirma que el género es una de las variables sociodemográficas más estudiadas con relación al estrés académico, sin embargo sus resultados son básicamente contradictorios.

- Algunas investigaciones sostienen la no diferencia entre géneros con relación al estrés académico (p. ej. De Miguel & Hernández, 2006), mientras que otras sostienen que el género femenino presenta mayores niveles de estrés académico (p. ej. Marty, Lavin, Matías, Larrain & Cruz, 2005).
- Muñoz (2003), nutrido esencialmente de literatura anglófona, sostiene que “aunque muchos estudios apuntan a que el género no incide de forma significativa en la experiencia del estrés académico y en sus efectos, los datos predominantes indican que las mujeres, frente a los hombres, presentan mayores índices de estrés académico” (p. 91).
- Por su parte Barraza (2009), al analizar la relación entre estas dos variables, concluye que la relación entre ambas variables está lejos de ser aclarada y por lo tanto seguirá siendo contradictoria,

A partir de estas conclusiones, que apuntan a consolidar la idea de una relación contradictoria entre el estrés académico y el género, Barraza (2009) sostiene que la variable cultura escolar y otras variables institucionales pueden

llegar a ejercer un efecto modulador o interviniente en la relación género-estrés académico, lo que permitiría explicar la diferencia de resultados en los estudios realizados a este respecto.

Ante esta situación, y buscando líneas alternativas de explicación, los autores de la presente investigación le apuestan a que esta relación se da de manera diferenciada según el estresor académico de que se trate; a partir de este supuesto se plantean los siguientes objetivos:

Identificar los estresores académicos que se presentan con mayor o menor frecuencia entre los alumnos de licenciatura encuestados.

Establecer si existe o no relación entre la frecuencia con la que se presenta cada uno de los estresores académicos indagados y el género.

Modelo Teórico

Como fundamento teórico de la presente investigación, los autores asumen el Modelo Sistémico Cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico (Barraza, 2006).

Este modelo permite definir al estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas estresores, al considerar que dichas demandas desbordan los recursos con los que cuenta para realizarla (al alumno le demanda el docente realizar una exposición en dos días y esto lo estresa al considerar que no tiene el tiempo suficiente para preparar una buena exposición).
- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (el estrés generado por la exigencia de realizar esa exposición en dos días provoca en el alumno la pérdida del apetito, dolor de cabeza y ansiedad ante la inminencia de la exposición).
- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (ante los síntomas que reflejan el estrés que presenta en ese momento, el alumno decide salir a caminar y olvidarse un poco de eso que lo inquieta).

Bajo esta conceptualización los objetivos de la presente investigación centran su atención solamente en el primer momento del estrés académico; es por eso que, en términos estrictos, se ha manejado exclusivamente el término estresores académicos.

El origen de estos estresores, siguiendo el modelo teórico propuesto y la teoría transaccionalista del estrés (Lazarus & Folkman, 1986), se encuentra en las demandas que la escuela, en lo general, y el maestro, en lo particular, le plantean

a los alumnos y que ellos, tras previa valoración de su capacidad de respuesta para enfrentarlas, las consideran desbordantes de sus recursos para llevarlas a cabo.

Método

La investigación que se llevó a cabo puede ser caracterizada como no experimental, exploratoria, correlacional y transeccional. Se considera:

- No experimental (al no haberse manipulado ninguna variable; en este caso se midieron las variables empíricas o estresores académicos tal como se presentaban en ese momento en la población encuestada).
- Exploratoria (por el hecho de no existir un modelo teórico específico que permitiera relacionar las dos variables de interés para el presente estudio).
- Correlacional (por que se relacionaron las variables empíricas o estresores académicos con la variable género).
- Transeccional (por que solamente se midió, mediante la aplicación del cuestionario, en una sola ocasión durante el mes de octubre del año 2011 las variables).

Los participantes de la presente investigación fueron alumnos de licenciatura de la Universidad Juárez del Estado de Durango, el Instituto Tecnológico de Durango, la Universidad Pedagógica de Durango y la Escuela Normal del Estado de Durango seleccionados mediante un muestreo por conveniencia y accesibilidad. En total se recuperaron 94 cuestionarios, eliminándose solamente uno por no estar llenado correctamente. La distribución de los 93 alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas estudiadas, fue la siguiente:

- El 51.6% corresponden al género masculino, mientras que el 48.4% corresponde al género femenino.
- La edad mínima era de 18 años y la máxima de 45 años siendo el promedio 22 años.

Para la recolección de la información se utilizó la encuesta a través de un cuestionario denominado Inventario de Estresores Académicos (IESA); este inventario consta de 27 ítems donde cada uno refiere un estresor académico en lo particular. Para responder a este cuestionario los encuestados tienen seis opciones referidas a la frecuencia con la que perciben ese estresor: nunca (0), casi nunca (1), rara vez (2), algunas veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

Una vez aplicado, el cuestionario reportó una confiabilidad en alfa de cronbach de .89 y de .82 en confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown Unequal-length; estos niveles de confiabilidad, que no difieren substancialmente de los reportados originalmente, pueden ser valorados como muy buenos tomando como referencia la escala de valores propuesta por De Vellis (en García, 2006).

Se obtuvieron también evidencias de validez basada en la estructura interna a partir de los procedimientos denominados análisis de consistencia interna y

análisis de grupos contrastados (tabla 1); en el primer caso se utilizó el estadístico r de Pearson y en el segundo la t de Student y en ambos casos la regla de decisión fue $p < .05$. Los resultados obtenidos, iguales a los reportados originalmente, permiten afirmar que los ítems que conforman el IESA: a) pueden ser considerados homogéneos al representar el mismo dominio empírico de referencia, que en este caso son los estresores académicos, b) presentan una direccionalidad única y una capacidad discriminativa adecuada que permite distinguir entre un participante con un bajo o un alto nivel de presencia de cada estresor.

Los análisis de las propiedades psicométricas del inventario (análisis de confiabilidad, de consistencia interna y de grupos contrastados), así como la estadística descriptiva y el análisis de diferencia de grupos que conformaron los resultados de la presente investigación, se realizaron con el programa SPSS v. 15.

Tabla 1. *Resultados del análisis de consistencia interna y del análisis de grupos contrastados*

Ítem	Nivel de Significación del Análisis de Consistencia Interna	Nivel de Significación del Análisis de Grupos Contrastados
1	.000	.000
2	.000	.000
3	.000	.000
4	.000	.000
5	.000	.000
6	.000	.000
7	.000	.000
8	.000	.000
9	.000	.000
10	.000	.000
11	.000	.001
12	.000	.000
13	.000	.000
14	.000	.000
15	.000	.000
16	.000	.000
17	.000	.004
18	.000	.000
19	.000	.002
20	.000	.001
21	.000	.000
22	.000	.015
23	.000	.000
24	.000	.000
25	.000	.000
26	.000	.000
27	.000	.000

Resultados

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, a través de la media y la desviación estándar, de los estresores académicos indagados por el inventario aplicado se muestran en la tabla 2. Como se puede observar, los estresores académicos que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos encuestados son: La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días (ítem 2), la realización de un examen (ítem 3) y tener el tiempo limitado para hacer un examen (ítem 21; mientras que los que se presentan con menor frecuencia son: el inicio de las clases (ítem 8), Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as (ítem 12) y la apariencia física de mis profesores/as (ítem 17).

Tabla 2. Datos descriptivos de cada uno de los estresores académicos que conforman el IESA

Ítems	Media	Desviación Estándar
Uno	1.83	1.537
Dos	2.78	1.258
Tres	2.89	1.537
Cuatro	2.12	1.451
Cinco	2.15	1.803
Seis	2.08	1.270
Siete	1.85	1.176
<i>Ocho</i>	<i>1.49</i>	<i>1.626</i>
Nueve	2.04	1.301
Diez	2.43	1.661
Once	2.16	1.506
<i>Doce</i>	<i>1.41</i>	<i>1.476</i>
Trece	2.07	1.349
Catorce	2.11	1.355
Quince	2.23	1.483
Dieciséis	1.64	1.426
<i>Diecisiete</i>	<i>.64</i>	<i>1.207</i>
Dieciocho	1.74	1.503
Diecinueve	1.72	1.570
Veinte	2.05	1.563
Veintiuno	2.60	1.498
Veintidós	1.59	1.513
Veintitrés	1.88	1.308
Veinticuatro	1.82	1.343
Veinticinco	2.38	1.674
Veintiséis	1.54	1.619
Veintisiete	2.26	1.451

El análisis de diferencia de grupos sin atribución causal realizado, a través de la t de Student, entre cada uno de los estresores académicos indagados por el cuestionario aplicado y la variable género se presentan en la tabla 3. La regla de

decisión para este análisis fue $p < .05$. Como se puede observar solamente en el ítem 2 (la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días) la variable género establece una diferencia significativa, presentándose con mayor frecuencia este estresor entre la mujeres.

Tabla 3. Resultados del análisis de diferencia de grupos realizado entre los diferentes estresores académicos que indaga el IESA y la variable género

Items	t	df	Sig. (2-tailed)
Uno	-.774	91	.441
Dos	-2.308	91	.023
Tres	-.784	90	.435
Cuatro	-.824	90	.412
Cinco	-1.793	90	.076
Seis	.063	91	.950
Siete	-.654	90	.515
Ocho	-1.908	91	.060
Nueve	-1.454	91	.149
Diez	.233	89	.816
Once	.172	91	.863
Doce	-1.071	91	.287
Trece	.752	90	.454
Catorce	-.177	91	.860
Quince	-.979	90	.330
Dieciséis	-.312	90	.756
Diecisiete	-.165	89	.869
Dieciocho	-.912	91	.364
Diecinueve	-.208	91	.836
Veinte	.585	91	.560
Veintiuno	-1.357	90	.178
Veintidós	.331	90	.741
Veintitrés	.735	90	.464
Veinticuatro	-.806	91	.422
Veinticinco	-.378	91	.706
Veintiséis	-1.261	91	.211
Veintisiete	-.768	91	.444

Comentarios

El presente trabajo se inscribe en el esfuerzo de buscar líneas explicativas a los resultados contradictorios que muestran las investigaciones realizada sobre la relación entre el estrés académico y el género. A diferencia de Barraza (2009), que busca explicar estos resultados contradictorios apelando a variables intervinientes de carácter contextual-organizacional, la presente investigación le apuesta a que estos resultados contradictorios se deben al tipo de estresor académico indagado.

Para su desarrollo esta investigación se concretó en dos objetivos; identificar los estresores académicos que se presentan con mayor y menor frecuencia entre los alumnos encuestados y establecer si la variable género marcaba una diferencia significativa en la frecuencia con la que se presentaba cada uno de ellos.

Los resultados obtenidos muestran que, con relación a los estresores académicos, se puede observar claramente una tendencia: los estresores que se presentan con mayor frecuencia obedecen a un locus de control externo, mientras que los que se presentan con menor frecuencia (a excepción del ítem 17) responden a un locus de control interno. Este resultado conduce a reconocer el papel que juegan las atribuciones causales en el estrés académico por lo que se abre la posibilidad de distanciarse de la Teoría de la Valoración (Lazarus & Folkman, 1986) como único enfoque explicativo de la transformación de una demanda del entorno en estresor. En ese sentido sería necesario reconocer que puede haber más de un proceso cognitivo involucrado en la generación de un estresor, siendo las atribuciones causales una posible vía alternativa.

En lo que respecta a la relación entre los diferentes estresores académicos y la variable género se puede observar que de manera abrumadora los resultados muestran que la variable género no influye en la frecuencia con que se presentan estos estresores. Este resultado conduce a estar de acuerdo con los autores que sostienen la no diferencia entre géneros con relación al estrés académico (p. ej. Astudillo, Avendaño, Barco, Franco & Mosquera, 2001, De Miguel & Hernández, 2006; Pérez, Martín, Borda & Del Río, 2003 y Ramírez, Fasce, Navarro & Ibáñez, 2003). Así mismo, permiten descartar el supuesto que dio origen a esta investigación, por lo que se puede afirmar que los resultados contradictorios que arrojan las investigaciones realizadas sobre la relación estrés académico-género no se deben al tipo de estresor académico indagado.

Estos resultados deben de considerarse indicativos y no concluyentes por el tipo de estudio realizado y el tamaño y forma de selección de la población encuestada, por lo que se recomienda seguir realizando más estudios al respecto, sobre todo para descartar de manera concluyente esta hipótesis alternativa de que la variable género puede tener una influencia diferenciada según el tipo de estresor académico que se aborde.

Referencias

- Astudillo C., Avendaño C., Barco M. L., Franco A. & Mosquera C. (2001). *Efectos biopsicosociales del estrés en estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Santiago de Cali*. Recuperado el 13 de febrero de 2003, de <http://correo.puj.edu.co/proyectosintesis/HIPERVINCULOS/AFECTIVIDAD/AF00203a.htm> ()
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico. Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Psicología Científica.Com*, (s/d)

- Barraza, A. (2009). Estrés académico ¿femenino? *Visión Educativa IUNAES*, 3(7), 8-15.
- Busnello F. B. & Kristensen C. H. (2008). *Eventos estressores e desempenho escolar em adolescentes*, IX Salão de Iniciação Científica – PUCRS. Recuperado el 15 de marzo de 2010, de <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/III Mostra/Psicologia/62357%20-%20FERNANDA.pdf> ()
- Cabanach, R. G., Rodríguez, S. & Valle, A. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36(1,2). 3-16.
- Cabanach, R. G., Valle, A. & Rodríguez, S. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1). 75-87.
- De Miguel, A. & Hernández, L. (2006). *Afrontamiento y personalidad en estudiantes universitarios*. Recuperado el 15 de mayo de 2011, de <http://webpages.ull.es/users/admiguel/mejico.pdf>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos, *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- García, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landeros & M. González (comp.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, (pp. 139-166). México: Trillas.
- Greer, T. M. & Chwaslisz, K. (2007). Minority-Related Stressors and Coping Processes among African American College Students. *Journal of College Student Development*, 48(4), 388-404.
- Gutiérrez, J. A., Montoya, L. P., Toro, B. E., Briñón, M. A., Rosas, E. & Salazar, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES MEDICINA*, 24(1), 7-17.
- Huaquín, V. R. & Loaiza, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile, *Estudios Pedagógicos*, (30), 39-59.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Marty, M., Lavin, G., Matías, M., Larrain, D. & Cruz, C. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43(1), 25-32.
- Muñoz, F. J. (2003). *Estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva, España, Universidad de Huelva.
- Pau, A., Rowland, M. L., Naidoo, S., Rahimah, A., Elisavet, M., Moraru, R., Huang, B. & Croucher, R. (2007). Emotional Intelligence and Perceived Stress in

- Dental Undergraduates: A Multinational Survey. *Journal of Dental Education*, 71(2). 197-204.
- Pérez, M. A., Martín, A., Borda, M. & Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68,26-33.
- Preciado, M. L. & Vázquez, J. M. (2010). Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(1). 11-19.
- Ramírez, L., Fasce, E., Navarro, G. & Ibáñez, P. (2003). *Percepción del estrés en estudiantes de primer año de medicina*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Educación en Ciencias de la Salud (ASOFAMECH).

LA ESCUELA CHARTER Y EL BONO EDUCATIVO EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA

José Antonio Fernández Lozano⁹

Recibido: 22 de mayo de 2011

Aceptado: 30 de junio de 2011

Resumen

¡Veinte años de reformas buscando nuevas estrategias para la mejora del servicio educativo! El acuerdo secretarial 592, señala un nuevo plan de estudios y plantea una nueva organización de la educación básica; nuevas tendencias, nuevas propuestas. En el presente ensayo académico se hace un estudio comparativo entre el bono educativo y las escuelas charter. En febrero del 2011 por decreto se permite deducir del Impuesto sobre la renta el pago de colegiaturas, así se dan los primeros pasos del bono educativo, que favorece la educación privada en nuestro país. La escuela charter, por su parte, responde al neoliberalismo en la educación y la tendencia hacia la privatización de la escuela pública. Vivimos tiempos de cambio, la escuela está cambiando, se mueve el barco y nos movemos nosotros.

Palabras clave: Bono educativo. Escuela charter. Política educativa. Neoliberalismo. Estado regulador.

Abstract

Twenty years of reform seeking new strategies to improve educational service! The agreement secretarial 592, according to a new curriculum and proposes a new organization of basic education, new trends, new proposals. In the present academic essay presents a comparative study of the educational voucher and charter schools. In February 2011 a decree was allowed to deduct income tax

⁹ Maestro en Educación; actualmente se desempeña como Jefe de Enseñanza adscrito al Departamento de Educación Secundaria Técnica, en las asignaturas de artes e Historia, de en la Secretaría de Educación del Estado de Durango y estudia el Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español. josea_fer@hotmail.com

from the payment of school fees and taking the first steps of education bond, which favors private education in our country. The charter school, for its part, responds to neoliberalism in education and the trend toward privatization of public schools. We live in times of change, the school in changing, moving the boat and move us.

Key words: Educational bono. Charter school. Education policy. Neoliberalism. Regulatory state.

Introducción

Recientemente se dio a conocer a la sociedad una propuesta de reforma en el sector educativo; un acuerdo que cómo documento de trabajo aún no se publica en el diario oficial de la federación; sin embargo la Secretaría de Educación ya comienza a difundirlo.

Los medios de comunicación incluso ya están tomando cartas en el asunto. En ese documento se destaca:

“Hace prácticamente dos décadas, con la aprobación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), México inició una profunda transformación de la educación y su sistema educativo que dio paso a reformas graduales y ajustes por nivel, encaminados a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, didácticas y en la gestión de la Educación Básica” (Propuesta de acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica. SEP. 2011).

Entre otras cosas, en el documento citado se habla acerca del tránsito a la democracia y de la apertura de la economía, cuyos principales retos consistieron en incrementar la permanencia en primaria y la cobertura en preescolar y secundaria. Esto, dice, llevó al sistema educativo a transitar del centralismo a la transferencia de la prestación de los servicios educativos a las entidades federativas. ¡Veinte años de reformas buscando nuevas estrategias para la mejora del servicio educativo! Esta articulación de la educación básica propone una reestructuración de la organización del sistema; desde la administración hasta la prestación del servicio.

El Estado busca introducir estrategias de corte empresarial en el sistema educativo nacional con propuestas de gestión de modelos educativos innovadores.

Ante estas tendencias el presente artículo tiene como objetivo hacer un estudio comparativo de dos propuestas que se han inducido en nuestro país, para valorar la viabilidad de la aplicación en las escuelas de educación básica: El vaucher o bono educativo y las escuelas “charter”. Las variables o indicadores de análisis son:

- El origen de la propuesta
- Las características generales de la propuesta
- La tendencia política que orienta la propuesta
- Los aspectos positivos y los aspectos negativos de la propuesta
- La factibilidad de aplicación en el modelo educativo mexicano

¿Hasta dónde estas tendencias pueden ser aplicables en nuestras escuelas? ¿Hasta dónde ya se van aplicando y bajo qué condiciones?

Desarrollo

a) El Vaucher o Bono Educativo

El premio Nobel en Economía 1976 Milton Friedman propone el bono educativo en los años cincuenta; esta idea pretende aplicar principios de libre mercado a los sistemas educativos y sostiene que a partir de la introducción de la competitividad en las escuelas y reduciendo el papel como administrador y proveedor del Estado, las condiciones educativas mejoraran evidenciándose en el aprovechamiento escolar (Barraza, 2009).

El bono educativo es “un cheque en blanco (dinero o autorización) que la autoridad educativa de un sistema otorga a los padres de familia para que inscriban a sus hijos en una escuela diferente a la de su circunscripción” (Andere, 2008: p. 2).

Los bonos educativos implican que, en la mayoría de los casos, cada estudiante reciba una suma equivalente a lo que el Estado hubiera gastado en él, dentro del sistema educativo público (Barraza, 2009).

Algunas de las modalidades del programa propuesto por Friedman (Andere, 2008: p. 3) son:

- a) **Ilimitada.** Cuando el bono cubre la totalidad de gastos como colegiaturas, transporte, útiles escolares, etc.
- b) **Limitada por subsidio.** En esta modalidad, el gobierno divide el gasto en educación y les otorga la parte proporcional por alumnos a los padres de familia para que elijan la escuela de preferencia, ya sea pública o privada.
- c) **Limitada por sostenimiento.** El padre de familia puede hacer una libre elección de escuela pública o privada, independientemente de su lugar de residencia.
- d) **Crédito fiscal.** El gobierno deduce del ISR los gastos generados en educación privada ya sea a empresas o personas físicas.

El bono educativo es una política de gobierno con los principios claros del neoliberalismo, como: la preeminencia del desarrollo económico sobre el social, el libre mercado y la orientación de privatización. Propone dar libertad a padres de familia para la toma de decisiones sobre la escuela a la que han de concurrir sus hijos.

El bono educativo es un instrumento utilizado, no sin *quid pro quo*, en algunos sistemas educativos alrededor del mundo. Es utilizado sólo en forma parcial y sus resultados son ambivalentes.

Una de las organizaciones que más promueve el *vaucher* es la fundación constituida por Milton Friedman y su esposa Rose en 1996. Pero del otro lado de la moneda se encuentran quienes sostienen que sólo la educación pública asegurará una educación de calidad para todos y evitará la segregación social entre escuelas de primer nivel y escuelas de segunda clase.

En nuestro país el detonante se dio en el gobierno de Vicente Fox Quezada, cuando propuso implementar el bono educativo en el sistema educativo nacional. No se había generalizado ni analizado la idea cuando ya diversos sectores sociales tomaron posturas de oposición. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación fue de los que plantearon categóricamente su rechazo aduciendo que se atentaba contra la escuela pública.

La defensa de la escuela pública es controvertida; más todavía el tratar de entender como funcionarios, personal directivo y de supervisión, incluso docentes que laboran en la escuela pública llevan a sus hijos a escuelas privadas. Sergio Sarmiento, periodista destacado en nuestro país comenta:

Ningún secretario de educación pública que yo haya conocido ha enviado a sus hijos a escuelas públicas en primaria o secundaria. Y es lógico. Antes de ser funcionarios, los secretarios son padres; y como padres quieren la mejor instrucción para sus hijos. El sistema público simplemente no la proporciona (El Siglo de Torreón, 24 de agosto de 2004).

Con fecha 14 de febrero del 2011, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Decreto por el que se permite deducir del Impuesto Sobre la Renta a cargo del contribuyente, el pago de las colegiaturas desde nivel preescolar hasta medio superior.

¿No es esta determinación un claro apoyo a la educación privada sobre la educación pública?

Es sin lugar a dudas el bono educativo en la modalidad del crédito fiscal. Los primeros pasos ya están dados.

b) Las Escuelas Charter

Las escuelas tipo charter nacen en los Estados Unidos. Charter significa “carta”, licencia, permiso o contrato.

Las escuelas charter son fundadas por docentes, padres, u organizaciones. Cada escuela negocia un contrato (charter) que suele durar entre tres y cinco años, especificando las áreas en las que los estudiantes más aprenderán, y como ese aprendizaje será medido.

En Estados Unidos, en 1992, California se convirtió en el segundo estado (después de Minnesota) en aprobar legislación a favor de escuelas *charter*.

El espíritu de la ley *charter* permite la innovación administrativa y programática, y proporciona más opciones de escuelas dentro del sistema público que operan sin las restricciones de las reglas burocráticas tradicionales. Uno de los requisitos es que deben cumplir globalmente con los criterios académicos establecidos en su respectiva carta constitutiva para los alumnos y para la escuela; de no ser así, la agencia que concedió el “charter” de autorización, puede clausurar la escuela.

La página web www.creativeartscharter.org, de la Creative Arts Charter School fundada en el año de 1994 en San Francisco, California señala como misión de la escuela:

The mission of Creative Arts Charter School is to provide Kindergarten to 8th-grade students of San Francisco with an innovative, high-quality education that focuses on an arts-integrated, hands-on curriculum, with the overall goal of giving our students a lifetime appreciation of learning and the development of their unique talents and abilities.

Se habla de proporcionar a los estudiantes desde el jardín de niños hasta el octavo grado una educación innovadora y de alta calidad centrada en un sistema integrado de artes, con el objetivo general de dar a los estudiantes aprendizaje en el desarrollo de talentos y habilidades.

Algunas de las características de las escuelas tipo "Charter" son:

- El Estado es en última instancia responsable de controlar que los licenciados realicen su misión de manera adecuada.
- Los docentes no son empleados públicos.
- El presupuesto escolar no forma parte del presupuesto ministerial.
- Son escuelas gratuitas y no pueden discriminar a los alumnos que quieran concurrir.
- Son financiadas por el Estado, de acuerdo a la cantidad de alumnos que asisten.
- Son escuelas con capacidad de gestionar por sí mismas la totalidad de sus presupuestos.
- Las escuelas pueden también tener ingresos a través de donaciones de particulares o de organizaciones y corporaciones.
- No pueden cobrar los servicios educativos que ofrecen, pero sí servicios secundarios.
- Son escuelas exentas de la mayoría de las reglamentaciones que regulan la actividad de las escuelas públicas.
- Están organizadas alrededor de una misión principal, de una currícula, de métodos de enseñanza, y de formas organizativas alternativas.
- Son escuelas creadas para atender a "grupos en riesgo", como se los denomina en Estados Unidos, a las poblaciones marginadas, los niños con problemas de aprendizaje o jóvenes que han abandonado la escuela.
- La mayoría con menos de 200 alumnos.

La visión del Estado regulador está presente desde el momento en que hay determinadas normas a las que se debe ajustar el "charter":

"La promulgación de leyes sobre escuelas charter por estados individuales, que comenzó en 1991, expandió de dos maneras este enfoque basado en estándares a la accountability. Primero, estableció un acuerdo formal de desempeño –un charter– entre los organismos públicos y las escuelas, especificando qué resultados (académicos y otros) deben lograrse como base legal para imponer consecuencias a las escuelas. Estas consecuencias incluyen la recompensa o sanción máxima: renovar el charter de la escuela si es efectiva, o revocar el charter y cerrar la escuela si no lo es. Segundo, estas leyes de charter incorporan una dimensión de mercado a la accountability basada en estándares al dar a las familias (y a los educadores) la opción de elegir la escuela a la que asistirá su pupilo (o en la que enseñarán)"

Algunas charter han prescindido de la figura del director, mientras que otras han reforzado el rol del mismo. Es raro encontrar charter schools organizadas bajo el esquema tradicional de director, vicedirector y docentes. Hay casos donde las juntas directivas son las que tienen un rol de liderazgo interno, y hay otros casos donde el directivo suele ser denominado con términos inusuales para la educación como "gerente general".

Hablar de la tendencia política para la escuela charter, implica hablar de nuevo del neoliberalismo en la educación y la tendencia hacia la privatización de la escuela pública.

Las medidas neoclásicas están enfocadas a mejorar la eficiencia de la educación, pero no la equidad e incluso algunas podrían empeorarla.

El problema para universalizar la educación básica es precisamente la falta de equidad en el sistema educativo mexicano. Sin embargo, ya se habla en la iniciativa privada de la idea de invertir en educación bajo el modelo charter; en milenio en línea, con fecha 16 de noviembre del 2008 se escribe:

Empresas preocupadas por la calidad educativa en México plantean que se reforme la estructura tradicional de la instrucción, se siga el ejemplo de Estados Unidos y se creen escuelas públicas de elección (de financiamiento público y privado). Estas escuelas se diferencian de las tradicionales por gozar de independencia y autonomía, además de recibir el apoyo público de acuerdo con el número de alumnos inscritos. Son un híbrido de escuelas públicas y privadas, los profesores no son sindicalizados, y alumnos, maestros y padres de familia se comprometen a participar en la educación y hacerse más responsables del rendimiento estudiantil.

Hoy día se habla de la reforma a la educación básica, en la que en México se propone el plan de 10 años ¿Cuál será la participación del sector público y cuál la del sector privado?

¿Qué tan factible es la implementación de las escuelas tipo charter en el sistema educativo mexicano?

Los grandes cambios se van generando por largos procesos que seguramente en nuestro país ya se han iniciado; ya existen importantes esfuerzos de grupos que pugnan por establecer en nuestro país las escuelas charter. Ecos de esta propuesta son:

- La participación del Estado en la educación como evaluador del sistema.
- La idea de establecer un nuevo tipo de escuela pública.
- Las guarderías y escuelas subsidiadas con presupuesto federal (CADI,s).
- La participación en la política educativa de nuestro país de organismos internacionales como el FMI, el BM y la OCDE.

Conclusiones

En nuestro país, propuestas como el bono educativo y las escuelas charter son iniciativas que van permeando poco a poco en el sistema educativo. Se siente la tendencia neoliberal que va cambiando el modelo de escuela pública.

El PEC, (Programa Escuelas de Calidad) con diez años de haberse iniciado en las escuelas de educación básica, nos da la experiencia para determinar que cuando se le dan “estándares” de mejora a un centro educativo y de acuerdo a los resultados y el rendimiento académico, la escuela recibe un recurso económico que administra el consejo escolar de participación social, estamos hablando de una modalidad de “bono educativo”.

Y si hacemos referencias a los programas “abriendo escuelas para la equidad” o “escuela de tiempo completo”, donde a contra turno se desarrollan actividades extraescolares tendientes a la formación integral del educando y a brindar una educación de calidad, con pago de estímulos económicos a los talleristas y a los responsables del proyecto, vemos una escuela con apoyos tipo charter.

Nuevos esquemas en la administración son también signos de cambio: Se adquiere una plaza por concurso de oposición; no existen ya plazas de 42 horas como todavía algunos conservan; los contratos de trabajo de las plazas de reciente creación son muy diferentes; la ley del ISSSTE ha sido modificada, etc.

Tal vez, la escuela “charter” podría ser el futuro de la escuela pública y tal vez, para la escuela privada sea una opción el bono educativo que ya es una realidad con la legislación a favor del crédito fiscal.

En cualquier caso, el hombre cambia y el mundo cambia, el sistema cambia y por tanto la escuela está cambiando o... la están cambiando...

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”

Paulo Freire

Referencias

- SEP. (2011). *Propuesta de acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica*. Documento de trabajo.
- Barraza, A. (2009). School choice o elección de escuela. *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI*. Durango, México: Ed. Instituto Anglo Español.
- Andere, E. (2008). *El bono educativo y la calidad de la educación*. Recuperado el 30 de mayo de 2011
- Manno, V. & Bruno. *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América latina a partir de la Experiencia internacional*. P. 51
- Sarmiento, S. (2004). El Siglo de Torreón. Editorial del 24 de agosto de 2004.
- Milenio. Política. 16 de noviembre de 2008 (on line)

UNIVERSIDAD Y FORMACIÓN DE VALORES EN UN CONTEXTO POSMODERNO

Felipe Abundis de León¹⁰

*Recibido: 16 de junio de 2011
Aceptado: 25 de agosto de 2011*

Resumen

La educación en valores no es algo perteneciente sólo a otros niveles educativos anteriores al superior. Estamos en un momento de repensar el papel que la universidad del siglo XXI debe tener en la formación de buenos profesionales; una enseñanza de calidad, en las mejores universidades, supone también el desarrollo de valores.

El momento actual es un buen momento para revisar la cuestión de los propósitos públicos de la Educación Superior. Consideramos que si los graduados actuales están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente.

Plantearse lo que debe ser la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía. La profesionalidad comprende, además de competencias –tanto teóricas como prácticas–, una integridad personal y una conducta profesional ética, como normalmente demandan (y confían) los ciudadanos. Por eso, en el plano internacional, hay una creciente preocupación porque la educación universitaria asuma, entre sus objetivos, formar a ciudadanos responsables de los problemas de su sociedad.

Palabras claves: universidad, valores, ética, formación profesional.

¹⁰ Maestro en Ciencias con Especialidad en Educación. Actualmente se desempeña como catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. mtro.abundis@gmail.com

Abstract

Values education does not belong only to other higher educational levels. This is a time to rethink the role of the University of the twenty-first century as the responsible of training professionals; a quality teaching, in the best universities, also involves the development of values.

Now is a good time to view the issue of the public purposes of higher education. We believe that if current graduates are called to be a positive force in the world, they need not only to possess knowledge and intellectual capacities, but also consider themselves as members of a community, as individuals that have the responsibility to contribute to their communities.

Consider what should be the education of a competent professional is not possible out of an ethics training and also an education for citizenship. Professionalism includes personal integrity and ethical professional conduct. Therefore, at the international level, there is a growing concern in higher education to assume the training of responsible citizens who cares of their communities. Higher education also should bring the values to enable an optimal personal and professional development in their students

Key words: college, values, ethics, professional training.

Dentro de la complejidad que caracteriza al mundo posmoderno, la universidad juega un papel trascendente en la formación ética de aquellos que se forman en su seno. No se puede concebir la formación profesional como un proceso donde sólo se privilegia la adquisición de saberes o el desarrollo de habilidades, sino también donde la formación moral de los educandos es ineludible, para que estos, a través de un proceso de formación axiológica, desde las distintos campos de conocimientos donde se forman, logren integrar en sus personas aquellos valores distintivos de su campo profesional, mismos que incidirán en un óptimo desarrollo personal y profesional.

El contexto posmoderno por el que atraviesa el mundo y que plantea importantes desafíos éticos, conmina a todas las instituciones de educación superior a reflexionar en la importancia de considerar dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje la necesaria transmisión y formación valoral de los estudiantes de nivel superior, futuros profesionales, quienes en el ejercicio de su profesión dejarán trasparentar aquellas actitudes y valores que los caracterizan como sujetos éticos formados de manera integral.

El tema de la formación en valores dentro de los procesos de formación académica reviste una particular importancia en el mundo de hoy. Este momento de la historia conocido como posmodernidad ha intentado llevar a las personas a una forma de vida pragmática e individualista, donde el yo tiene un lugar preponderante; la influencia de esta tendencia ideológica ha permeado en todos

los órdenes sociales, impactado también en aquellos que estudian una carrera universitaria. Es frecuente escuchar hoy día que muchos estudiantes universitarios, al egresar de una carrera profesional, solamente piensan en los beneficios de tipo económico que ésta les traerá y el status social que alcanzarán, olvidando la dimensión de servicio a la cual está orientado cualquier ejercicio profesional.

Es importante recordar que hace algunos años finalizamos un siglo y dimos inicio a otro. Somos de las contadas generaciones de humanos privilegiados al vivir este cambio que nos situó en el umbral de una nueva era. De cara al futuro, la década de los noventa nos presentó una nueva visión del mundo: el periodo de la Guerra Fría terminó y comenzó una nueva era donde la globalización comenzó a integrar al mundo entero en una nueva forma de relación, donde nadie queda aislado: Los países ex socialistas experimentaron la democracia y los mecanismos de mercado; el deseo de cooperación económica entre los países es más fuerte; nuestro mundo está cada vez más interconectado por las tecnologías de la información, servicio y electrónica. Las ocupaciones de la sociedad: lo que el hombre común hace para subsistir impacta de tal modo que ningún habitante del mundo es totalmente ajeno a lo que le sucede al otro. Pareciera que el desarrollo tecnológico le ha ganado al hombre contemporáneo la carrera en su propio desarrollo como persona.

Existe una urgente necesidad de trabajar en la formación valoral de los aprendientes para su desenvolvimiento en este contexto posmoderno, donde según los planteamientos de Lyotard (1991) aparece manifestada la autosuficiencia del hombre; donde se da una confesión de modestia y desesperanza de la razón, pregonándose que no existen verdades absolutas, sólo verdades; donde, no existe el gran relato de la ciencia de Dios, de la historia y del progreso, considerados como metarrelatos, sólo existen relatos, ya que la deslegitimación de los metarrelatos es otro de los aspectos que acompaña a las posiciones posmodernas de este incipiente siglo XXI.

Reflexionando en el devenir histórico, tenemos que mientras que en la modernidad se habla de un sujeto fuerte con plena conciencia de sí y para sí, en la posmodernidad aparece una ética débil que se acomoda y es complaciente, indolora, libre de todo espíritu de sacrificio, que proporciona placer, que no cuesta sacrificio alguno. Sujeto fuerte sería entonces aquel que tiene pleno control de su razón y que no es fácilmente manipulado por la sociedad de consumo. El pensamiento fuerte actúa ante la realidad, la aprehende, la entiende y trata de transformarla, el sujeto fuerte es sinónimo de objetividad “es el sujeto señor del objeto”. En contraparte, el sujeto débil se opone al individuo capaz de decidir libre y racionalmente dentro de una sociedad determinada, sin menoscabo de su ser, de su esencia, es decir, sin afectar su propia naturaleza.

Gilles Lipovetsky, en su obra “El crepúsculo del deber” (1994: p. 33), refiere algunas de las características del mundo posmoderno en el que nos ha tocado vivir y que sin duda tiene una importante repercusión en la forma de relacionarnos con los otros y llevar a la práctica el ejercicio profesional. En entre otras cosas dice:

Rigorismo absoluto de los deberes individuales que, sin embargo, es asociado muy a menudo con la perspectiva utilitarista. No por ser imperativos incondicionales exigidos por el respeto de la dignidad humana, los deberes de la moral individual han dejado de ser enarbolados como condición de la felicidad y de la libertad de los hombres: el alcoholismo arruina la salud, la imprevisión lleva a la servidumbre material, la pereza engendra aburrimiento, miserias y vicios.

Es de esta manera como en la posmodernidad se habla de una ética débil, pobre, cómoda, acomodada al antojo de cada quien y ajustada a los intereses individuales. Es una ética que no cuesta sacrificios, sino que está enmarcada por el hedonismo, en el alcance de los goces del presente, donde la búsqueda de lo efímero, lo práctico, lo sensual, intentan desplazar los ideales estoicos propuestos por los grandes hombres y mujeres de la historia.

Actualmente en el entorno político – económico se debe señalar que los graves problemas que afectan a la humanidad están incidiendo notablemente en su desarrollo. Entre estos problemas actuales de la sociedad basta con señalar la globalización, desintegración, desempleo, pobreza, marginación, violencia, guerras, degradación, endeudamiento, exclusión, discriminación, explotación, persecución, hambruna, analfabetismo, intolerancia, degradación del medio ambiente y la polarización del conocimiento.

En el orden Científico Técnico se deben de destacar los avances en el estudio del genoma humano, el desarrollo de Internet, la revolución de la eficacia ecológica y energética, las culturas virtuales, la educación permanente de adulto y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC). Es una época de explosión tanto del conocimiento como de la información. Los conocimientos envejecen con gran rapidez, por lo que los profesionales necesitan estar preparados para la búsqueda constante de los últimos adelantos en su esfera de actuación, con una autopreparación constante a lo largo de la vida considerando la importante de aprender a aprender y de formarse a lo largo de toda la vida. Actualmente, la gran competencia de los productos en el mercado impone constantemente la calidad y la productividad. Dado el alcance y el ritmo de estas transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón por la que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

En la actualidad, la educación está llamada a jugar un papel importante que estará en dependencia del papel e importancia que la sociedad, el estado y los gobiernos le otorguen a los cambios y transformaciones que son necesarias en el ámbito educativo para elevar la calidad. Es este motivo el que lleva a la educación superior a imponerse importantes desafíos, debiendo de emprender grandes transformaciones y renovaciones, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

La educación en valores no es algo perteneciente sólo a otros niveles educativos anteriores al superior. Estamos en un momento de repensar el papel

que la universidad del siglo XXI debe tener en la formación de buenos profesionales; una enseñanza de calidad, en las mejores universidades, supone también el desarrollo de valores y la formación de actitudes en sus educandos. El momento actual es un buen momento para revisar la cuestión de los propósitos públicos de la Educación Superior. Consideramos que si los graduados actuales están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente.

Plantearse lo que deba ser la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía. La profesionalidad comprende, además de competencias –tanto teóricas como prácticas–, una integridad personal y una conducta profesional ética, como normalmente demandan los ciudadanos. Por eso, en el plano internacional, hay una creciente preocupación porque la educación universitaria asuma, entre sus objetivos, formar a ciudadanos responsables de los problemas de su sociedad y que se distingan por sus valores.

En virtud de las anteriores reflexiones podemos afirmar que no se puede hacer a un lado esta importante tarea de la formación en valores dentro de los procesos educativos de nivel superior, ni asignarle un papel secundario; por el contrario, será necesario visualizarla como una tarea prioritaria y necesaria en este incipiente siglo XXI donde urge rescatar en el hombre esa parte moral y humana que por influencia de la posmodernidad se ha ido adormeciendo en él y en sus contemporáneos.

Se asume socialmente que la educación juega un importante papel en la formación ética de las personas que tienen la oportunidad de vivir un proceso de enseñanza – aprendizaje formal. Reducir el papel de la institución escolar a la mera transmisión de saberes es empobrecer su tarea y lo trascendente de su influencia en el proceder cotidiano de los que en ella se instruyeron. En casi todas las constituciones políticas de los diferentes países que conforman el orbe es común encontrar en alguno de sus artículos orientaciones para diseñar y llevar a cabo los procesos educativos en cuestión de valores.

La educación, como patrimonio del individuo, fortalece su capacidad de desarrollo personal, social, económico, político y cultural; constituye el principal instrumento de superación personal y es factor fundamental para el progreso. Charles (2009:49) nos plantea que la educación tiene un fin específicamente social y que la escuela no termina en sí misma, sino que funciona como una plataforma por la cual los hombres y mujeres pueden lanzarse a la vida, para adaptarse e insertarse en ella. Y dado que la educación tiene un tinte de intencionalidad y desde los primeros años de formación académica se persiguen fines específicos determinados por la cultura, a este respecto Casarini (1999:14) puntualiza que “Al iniciarse el proceso escolar el alumno entra en contacto con los productos más elaborados de la ciencia, el arte y la técnica, es decir, recibe una cultura académica, y al hacerlo, prosigue el proceso de socialización iniciado en la

familia”. De tal manera, considerando el planteamiento de la autora citada, podemos afirmar que la escuelas está al servicio de la sociedad con la misión de transmitir y formar a sus educandos en aquellos saberes que han sido validados y considerados necesarios de transmitirse a través de los procesos de enseñanza – aprendizaje

En el caso de nuestro país, la Constitución política que nos rige, promulgada en el año de 1917, enuncia los fines y propósitos de la educación que impartirá el Estado, considerando en ella la formación de valores dentro del proceso educativo formal. El Artículo 3ero. Constitucional, en el cual se encuentran los principios humanistas que rigen el sistema educativo nacional reza así: *“La educación que imparte el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”*. (op.cit. pág.13)

Analizando la historia de la educación podemos inferir que los procesos educativos han sido de particular interés para todas las sociedades. Cada grupo humano de alguna manera se ha ocupado en transmitir a sus nuevos miembros las costumbres, los modos de vida, las actitudes y una serie de valores que permitan una convivencia más o menos pacífica y la sobrevivencia de sus integrantes. Feroso (1997: p.149) afirma al respecto que:

... el proceso educativo es una transacción entre el hombre y el medio, un dar y un tomar, es la suma de presiones socioculturales sobre el individuo... es una transmisión de hechos establecidos y valores sancionados ya por la generación adulta, además de estimular la creación y progreso de nuevos valores.

Considerando el planteamiento anterior, puntualizamos que la educación es a su vez transmisión y formación de valores. No se puede hacer a un lado esta importante tarea dentro de los procesos educativos, ni asignarle un papel secundario; será necesario visualizarla como una tarea prioritaria y necesaria dentro de los procesos educativos que se viven en este incipiente siglo donde urge rescatar en el hombre esa parte moral y humana que por influencia de la posmodernidad se ha ido adormeciendo en él y en sus contemporáneos.

Actualmente las tendencias de la Educación Superior están orientadas hacia la calidad y competitividad. Para lo anterior se aspira que la formación profesional contemple desarrollar al educando en el área cognitiva, afectiva y psicomotriz. Una educación integral será aquella que contemple, en su debida importancia, la totalidad e integralidad del sujeto, mismas que condensan su sensibilidad, afectividad, raciocinio, voluntad, carácter, etc. Es de esta manera como los procesos de enseñanza – aprendizaje necesariamente deben incidir en el conocimiento, la conducta y la voluntad del sujeto en formación. En lo que respecta al área cognitiva, o sea el conocimiento, es lo que comúnmente se conoce como instrucción y que en forma más amplia aduce a las informaciones que como consecuencia de un proceso instruccional el sujeto ha hecho suyas. De igual manera, esta área comprende el acopio de conocimientos que una persona culta necesita adquirir para lograr posicionarse en un mundo que cada vez más exige conocimiento especializado para desempeñar una función dentro de la

sociedad. Por lo que respecta al área psicomotriz, esta hace alusión a la adquisición y desarrollo de habilidades que mediante los procesos instruccionales se van adquiriendo y que permiten al individuo potencializar aquellas capacidades que de manera natural posee y que están íntimamente ligadas a su inteligencia. Por su parte, el área afectiva nos hace referencia a la parte de los valores y comportamientos socialmente aceptables que el sujeto necesita ir introyectando, asimilando e integrando a su persona con el fin de alcanzar un pleno desarrollo, encontrado una razón de su ser y quehacer en el mundo, a través de un proyecto de vida que le permite sentirse realizado humanamente hablando.

Especialmente en el área afectiva no sólo se considera la formación de actitudes, sino también de valores morales que sean principios rectores en el ejercicio laboral del futuro profesional. Educar en valores es tarea de las distintas instituciones sociales, entre ellas la escolar. Es fundamental que ésta coadyuve en la formación moral del individuo para que, al integrarse cabalmente en su grupo social, pueda contribuir con su trabajo profesional al crecimiento, desarrollo y bienestar del mismo. Lo anterior se puede lograr si además de propiciar una óptima formación en el área científica y técnica, se fomentan en los aprendientes los valores universales, como la justicia, el respeto, la solidaridad, la paz, además de los valores propios de la sociedad donde vive y de la profesión que ejercerá en bien de la comunidad.

La institución escolar en cualquiera de sus niveles, no sólo tiene como propósito final transmitir conocimientos y habilidades, sino introyectar en el educando un sistema de valores morales que le permitan un desarrollo integral, facilitándole relacionarse con sus semejantes de manera armónica. Es importante recordar que toda formación académica tiene una dimensión social, es decir, que el educando, particularmente el universitario, se forma no sólo para sí, sino también para los demás, pues el ejercicio de su profesión está necesariamente orientado a servir a otros, con los conocimientos, destrezas y actitudes que adquirió a lo largo de su formación profesional.

Pensar en la necesidad de la formación de valores dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje implica reflexionar en la importancia de los mismos para un óptimo desarrollo personal y social. La puesta en práctica de los valores en la vida cotidiana del profesional nos permite conocer de qué manera la Universidad, como institución educativa y formativa, introyecta en sus educandos, futuros profesionales, a lo largo de sus años de formación académica, un código de ética que les permita conducirse íntegramente como personas en el transcurso de su vida.

En los últimos años se ha hecho énfasis en el aspecto de la formación en valores que todo proceso educativo debe contemplar a la hora de ser llevado a la práctica. En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996: p.19), se expresa que:

... la formación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular

gracias a la educación recibida en la juventud, de dotarse de un pensamiento propio, para determinar por sí mismo qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

Asimismo, Delors (1996: p. 24) nos remarca la importancia de adquirir, mediante la educación, la capacidad de integrarnos y convivir con otros desde un marco de respeto, tolerancia, aceptación de la pluralidad, etc. aduciendo esto con las siguientes palabras: “Aprender a vivir juntos (se da) desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos – respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz”, valores que es necesario integrar en nuestra persona, máxime para un ejercicio profesional que se realiza en una continua interacción con otros, en el seno de un grupo social.

Con lo anterior expresado se enfatiza la importancia que reviste la formación integral de todos aquellos que han tenido la oportunidad de vivir una experiencia de enseñanza – aprendizaje a través de su paso por una institución educativa, en este caso la universidad, donde se forman en algún campo específico del conocimiento a lo largo de su vida académica. Al término de sus estudios profesionales es ideal esperar que una persona manifieste, en su desempeño académico, laboral o profesional, comportamientos que evidencien los conocimientos, las habilidades y las actitudes que le brindó su instrucción profesional, y que hizo suyos en el decurso de su vida estudiantil.

Consideramos que la Institución universitaria necesita reflexionar en esta importante tarea de la formación valoral de sus estudiantes; Escámez, citado en Hirsch (2006: p. 9) nos dice al respecto:

La universidad puede plantearse como objetivo la formación de profesionales y entender que su responsabilidad formativa es sólo ésa; o entender que, además e incluso principalmente, su tarea consiste en formar personas, ciudadanos y ciudadanas que también sean profesionales con un nivel de excelencia. Depende de cada universidad que ésta sea, o no, además de un buen espacio para aprender a saber y para aprender a saber hacer, también un excelente lugar donde aprender a ser y a convivir juntos en sociedades plurales y diversas como son las sociedades complejas de principios del siglo XXI.

El tema de los valores reviste en sí mismo una particular relevancia. Sobre ellos se ha escrito un sinnúmero de obras y se considera un tema de actualidad en el discurso educativo. Al hablar sobre la formación integral se hace alusión a aspectos de índole valoral necesarios para formar a quienes cursan o se preparan en una profesión determinada. Hoy en día ninguna institución educativa que tenga en claro el para qué de su existencia deja de reflexionar en la importancia de la formación ética de sus estudiantes, futuros egresados y profesionales que se insertarán en el mundo social y laboral a través de su ejercicio profesional.

Uno de los estudiosos que ha reflexionado sobre la tarea de la escuela como trasmisora y formadora en valores es Pablo Latapí (2002: p. 24), quien afirma en su obra “La moral regresa a la escuela” que:

No hay que olvidar que dentro de la historia de la educación aparece como una gran constante la preocupación de que los educandos adquieran principios morales que les ayuden a conformar sus conductas de acuerdo con determinados

modelos de moralidad considerados como deseables. Hoy en día, ante los procesos de secularización de las sociedades y el creciente pluralismo religioso e ideológico, y ante las tendencias de globalización económica y cultural que parecen reclamar de las siguientes generaciones valores morales compartidos por todos, estamos asistiendo al intento de construir una ética universal donde se encuentren constructivamente los diferentes principios religiosos o seculares que han estado en conflicto, pero que sin embargo, siguen vigentes en la sociedad.

Las reflexiones que este autor nos presenta resultan interesantes y dignas de análisis. La escuela, a lo largo de los siglos, se ha ocupado de transmitir principios morales a quienes por ella transitan. Si bien es cierto que cada época histórica tiene sus características que le son particulares, en casi todas ellas, ha existido el interés por hacer de los hombres y mujeres sujetos de bien, personas éticas y seres humanos que se desarrollen integralmente en bien de sí y de los demás.

Consideramos que la institución escolar, al tomar conciencia de la necesidad de formación de valores de sus educandos y ver la manera de cómo realizar esta tarea, está convencida que lo importante es rescatar la capacidad que cada persona, en este caso el alumno, tiene para optar de un modo libre y responsable ante los valores que se le propongan, pues este ámbito está constituido por actos específicamente humanos donde se ve involucrada la inteligencia, la voluntad y el sentimiento, y que en el fondo, están cimentados en un “deber ser” que lleva a responder o a asumir una postura determinada ante situaciones concretas de la vida. La educación en valores será pues, hoy más que nunca, una tarea ineludible que la escuela necesita llevar a cabo en pro de un desarrollo integral de los hombres y mujeres que se instruyen en su seno.

Puntualizamos con base en estudios previos sobre la temática de los valores, que la inclusión de tópicos que versen sobre la importancia de la ética en los procesos de formación académica tienen como fin preparar a los educandos para enfrentar los conflictos éticos que plantea inevitablemente la vida humana, conflictos que provocan la interacción entre los miembros de la sociedad, los intereses que los mueven y las normas establecidas para cuando existe conflicto entre ellos. La educación moral intenta que la persona adquiera la capacidad de dar a esos conflictos una solución plenamente humana, o sea libre y responsable, en conformidad con su propia conciencia. No dudamos en afirmar que las escuelas mismas han entrado en una reflexión sobre las formas en que pueden llevar a cabo la formación ética en sus alumnos, independientemente de su orientación pública o privada. Consideramos que al realizar esta tarea, lo importante es rescatar la capacidad que cada persona, en este caso el alumno, tiene para optar de un modo libre y responsable ante los valores que se le propongan, pues este ámbito está constituido por actos específicamente humanos donde se ve involucrada la inteligencia, la voluntad y el sentimiento, y que en el fondo, están cimentados en un “deber ser” que lleva a responder o a asumir una postura determinada ante situaciones concretas.

La relevancia del estudio, importancia y necesidad de la transmisión de valores se enmarca dentro de la ética y la moral social, de la cual la escuela es

corresponsable de transmitirlos, buscando en todo momento una formación integral de los alumnos; dicha transmisión no sólo es tarea de la Institución escolar, sino también de la familia, la Iglesia, los medios de comunicación y por supuesto, del Estado. En la conciencia de que los valores se eligen y son cultivables por medio de los libros de texto, de las interacciones maestro – alumno, de los motivos y criterios de conducta establecidos en la escuela, no se puede omitir una reflexión sobre esta tarea formativa en el campo de la ética llevada a cabo en los procesos de instrucción formal.

La educación puede ser visualizada como una etapa de formación moral de los individuos. El proceso educativo se realiza en la interrelación de dos elementos indispensables: el maestro y el alumno (Hirsch 2001). En dicha relación juegan un papel fundamental las escalas de valores del maestro y de la sociedad a que pertenecen éste y el alumno. El maestro, como agente social, educa de acuerdo a su escala de valores por más que respete la libertad del alumno y se abstenga de manipular su mente; el maestro al emitir juicios de valor, proyecta sus preferencias y deja entrever las concepciones que tiene sobre la vida, el mundo, las acciones humanas, etc. asumiendo ante cada una de estas una posición determinada. Dada la condición del profesor como trasmisor de valores, la profesión docente requiere de una escala de valores basada en la reflexión, el estudio, observación, dominio de la cultura, de las diferentes ideologías, y conocimiento de la historia de la pedagogía. El maestro que no posea su propia escala de valores no podrá ayudar al alumno a formar la suya.

Es por lo anterior que los valores no se imponen, sino que se transmiten en un clima de libertad humana; se eligen, puesto que la selección es un principio de la valoración. Para la Axiología, las instituciones son los órganos que transmiten y crean los valores. Las principales instituciones son: la familia, la escuela y la Iglesia, las cuales reproducen dentro de los procesos educativos que conducen, intencionales o no, los valores que consideran pertinentes para las personas.

Desde un punto de vista teórico, los valores se originan en la experiencia, como interacción y en la información. Las vivencias y la reflexión propia son el factor primordial, la instrucción es secundaria. La escuela ha de considerar que cuando el aprendiente ingresa a ella, ya tiene preferencias, predisposiciones y gustos, más aún cuando alcanza la adolescencia. Hoy en día ante los procesos de cambio por los que atraviesa el mundo y la sociedad donde vivimos, parece ser urgente reflexionar en la importancia de transmitir por medio de la educación no sólo conocimientos, sino también valores que ayuden al alumno a construir una ética personal y social que le permita desarrollarse de manera armónica en las distintas circunstancias de la vida.

La incorporación de los aspectos éticos al proceso de enseñanza aprendizaje en las universidades y la creación de condiciones que posibiliten un escenario altamente estimulante para el aprendizaje ético, demanda de una clara comprensión sobre el papel que juegan la universidad y sus agentes educativos en este proceso. Es importante considerar los valores profesionales que están implícitos en cada profesión y que son deseables de formar en los estudiantes. Los valores surgen en un contexto socio-histórico y tiene por objeto dotar al ser

humano de un instrumental simbólico y de prácticas adecuadas para sobrevivir y desarrollar una vida plena y a esta tarea la universidad, como formadora de recursos humanos para servir a la sociedad, debe contribuir y orientar parte de sus esfuerzos, como parte de su responsabilidad social.

Resulta normal que la formación y asimilación de ciertos valores se produzca en el decurso de la formación profesional y sea allí donde se generen; dentro de la construcción cultural misma en las prácticas sociales, económicas, políticas, en la reproducción de la vida, la educación formal solo puede venir a afianzar lo que la vida cotidiana del mundo laboral y las relaciones sociales determinan. Mediante la educación se identifican los contenidos éticos y espirituales de esas prácticas cotidianas, luego y como elemento que refuerza y consolida esa formación está la comunidad, la cual estima de acuerdo a su experiencia, como valiosos y por su eficacia, aquellos valores que logran reproducir la calidad de vida de la persona y permitir a la generación presente dejarlos en herencia digna a la venidera. Hoy, a la luz de diversas investigaciones que versan sobre la formación valoral y la tarea de la universidad para contribuir a ella, se reflexiona en las formas más eficaces en que la universidad puede llevar a cabo esta tarea.

En el incipiente siglo XXI, donde lo único permanente es el cambio, donde todo se transforma de manera acelerada, debido en parte a la globalización de la información y del conocimiento, a la creciente interacción entre diversas teorías y modelos educativos, entre diversas culturas y diversas maneras de hacer educación, así como por el convencimiento de que la educación como tal es un instrumento importante para mejorar las condiciones de vida de la humanidad y de toda persona, resulta importante considerar la importancia de una formación que abarque el desarrollo armónico de todas las áreas que conforman la vida de los seres humanos.

En los tiempos posmodernos actuales, donde la humanidad está rodeada por una visión negativa, pragmática, utilitarista, hedonista, egoísta y materialista, donde la búsqueda del bienestar económico y personal parecer ser el eje central de la sociedad (Campa; 2008: p. 299), la universidad requiere pensar en la oportunidad que tiene, al recibir un nutrido grupo de hombres y mujeres en su seno, de contribuir a que contra esta avalancha de situaciones que vienen en detrimento de la vida humana, plantear los valores éticos como camino seguro para el alcance de una vida más íntegra, plena y armoniosa en todo sentido.

Referencias

- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular* (1ª Reimpresión). México: Trillas.
- Campa, V. (2008). *La ética y la moral*. México: ITD.
- Chávez, G. et al. (2009). *Identidad y valores profesionales* (1ª. Ed.) México: FFyL. Poder Ejecutivo Federal. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1917) México.
- Fermoso, P. (1997). *Teoría de la educación*. (4ta. Reimpresión). México: Trillas.
- Hirsch, A. (2001). *Educación y valores*. México: UNAM.

Latapi, P. (2002). *La moral regresa a la escuela*. México: Plaza y Valdez. Lyotard, J. F. (1990). *La posmodernidad*. (3ª Ed.). Barcelona: Gedisa. Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. (4ta. Ed.). Barcelona: Anagrama. Ortiz, E. (1999). *La Formación de Valores en la Educación Superior desde un Enfoque Psicopedagógico*. Universidad Iberoamericana Golfo Centro, Puebla. México. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/ortiz.htm>

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar¹¹

Recibido: 25 de junio de 2011

Aceptado: 15 de julio de 2011

Resumen

El presente artículo aborda el tema de la atención a la diversidad bajo tres ejes de análisis: el concepto de la atención a la diversidad, las características de la escuela ante la atención a la diversidad y estrategias y recomendaciones para atender a la diversidad. No sin antes advertir que en este tema no se pueden dar recetas, instrucciones o indicaciones precisas, ya que lo más importante de la atención a la diversidad es la capacidad docente para detectar lo que cada alumno y cada alumna necesita y, sobre todo, para ofrecerle los medios que se consideran adecuados para mejorar su aprendizaje.

Palabras clave: atención a la diversidad, integración educativa y discapacidad

Abstract

This article addresses the issue of attention to diversity in three lines of analysis: the concept of attention to diversity, the characteristics of the school to the attention to diversity and strategies and recommendations for addressing diversity. But not before warning that this issue can not give recipes, detailed instructions or directions as important as the attention to diversity is the teaching ability to detect what each student and each student needs and, above all, to provide the means considered appropriate to improve their learning.

Key words: attention to diversity, educational integration and disability

¹¹ Maestra en Educación con Campo en la Práctica Educativa; actualmente se desempeña como Coordinadora del Centro de Recursos para la Integración Educativa Norte, en la ciudad de Durango y estudia el Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español. tecade21@hotmail.com

El término diversidad se ha venido utilizando en el ámbito educativo en los últimos seis años, se difunde en los planteamientos del plan y de los programas de estudio, primordialmente en educación básica; se discute en los fundamentos centrales de la educación especial, se involucra en los términos de la escuela inclusiva, permea el enfoque basado en competencias, atraviesa algunas propuestas metodológicas y didácticas para el trabajo en el aula y se inserta en la evaluación de aprendizajes y por tanto se analiza en los diversos cursos, talleres, seminarios y diplomados que se imparten como formas predominantes de actualización docente.

Cuando el maestro frente a grupo escucha el término “diversidad”, enfrenta uno más de los conceptos de moda, una parte del discurso político -internacional y nacional- que ha envuelto al ámbito educativo y se encuentra solo frente a la estela de conocimiento y compromiso que la palabra encierra.

Este documento pretende revisar de manera general lo que implica el concepto de la “atención a la diversidad”, las características de la escuela ante la atención a la diversidad; además presenta algunas estrategias y recomendaciones para atender a la diversidad. Sin embargo, no se trataría este tema honestamente si antes no se aclara que resulta casi imposible atender a la diversidad si no se reconoce que no se pueden dar recetas, instrucciones o indicaciones precisas, porque lo más importante de la atención a la diversidad es la capacidad que se desarrolle para detectar lo que cada alumno y cada alumna necesita y, sobre todo, para ofrecerle los medios que se consideran adecuados para mejorar su aprendizaje.

Concepto de “Atención a la Diversidad”

¿Qué es la atención a la diversidad? Existen diversas definiciones como las siguientes:

- Una maestra de educación especial que labora como apoyo técnico pedagógico responde: “es brindar oportunidades a los alumnos de acuerdo a sus necesidades, sin exclusión y respetando sus características individuales”.

Por otro lado los teóricos manifiestan lo siguiente:

- Tomlinson (2005) plantea: “la enseñanza diferenciada implica “remover” lo que sucede en el aula de modo que los estudiantes tengan múltiples opciones para captar información, comprender ideas y expresar lo que aprenden” (p. 15).

Al referirse al aula diversificada, este autor manifiesta que la atención a la diversidad implica “enfrentar una clase heterogénea... (en la que)... el profesor debe ajustar y reorganizar su metodología didáctica siguiendo el principio de diversificación curricular” (Tomlinson, 2001. p. 11), considera además que esto se ha llevado a la práctica desde hace varios años cuando en las escuelas rurales se atendía a alumnos de diversos grados en forma simultánea. Aclara que para desarrollar el trabajo en clase había que preparar y planear la clase

pensando en lo que los alumnos iban a realizar y no en las acciones que el profesor desarrollaría.

- En cambio Pujolàs (2001) propone que la atención a la diversidad se trata de “encontrar la forma de atender a *todos* los alumnos en su diversidad en una escuela en la que están todos” (p. 23).

Estas definiciones coinciden en que la atención a la diversidad es precisamente, la atención diferenciada para todos los alumnos ofreciendo opciones que se adapten a los estudiantes al ajustar y reorganizar la metodología de enseñanza.

Las principales características del aula diversificada se pueden percibir mediante la comparación con el aula tradicional que propone Tomlinson (2001. p. 39) y que se presentan en forma sintética en la siguiente tabla:

Comparación entre aula tradicional y aula diversificada

CARACTERÍSTICAS DEL AULA TRADICIONAL	CARACTERÍSTICAS DEL AULA DIVERSIFICADA
Las diferencias entre los estudiantes se enmascaran cuando son problemáticas.	Las diferencias entre los estudiantes se toman como base para las programaciones.
Los intereses de los alumnos no suelen tenerse en cuenta.	Con frecuencia se estimula a los estudiantes a hacer elecciones en función de sus intereses.
Las guías curriculares y los libros de texto marcan las pautas de la enseñanza.	Las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos conforman la instrucción.
Las tareas son únicas e iguales para todos.	Se asignan con frecuencia tareas que presentan opciones múltiples.
El tiempo no suele utilizarse de manera flexible.	El tiempo se usa de manera flexible y en función de las necesidades del alumno.
El profesor da las pautas generales de calificación.	Los alumnos trabajan con el profesor para establecer objetivos individuales y de toda la clase.
Suele usarse un único método de evaluación.	Se evalúa a los alumnos de muchas maneras.

En general la atención a la diversidad en el aula se caracteriza por:

- Buscar las opciones precisas y adecuadas para cada alumno,
- Cambiar la idea de que, después de que el maestro expone, todos los alumnos aprendieron.

- Reconocer que cada alumno, cada niño o cada niña, han comprendido en forma diferente el tema que se estudia.
- Buscar las formas más diferentes y algunas veces, casi inimaginables para hacer posible que cada alumno y cada alumna logren aprender.
- Buscar juegos para promover reflexiones, lanzar preguntas retadoras, analizar la realidad de la sociedad y de los alumnos en discusiones del aula.
- Observar cómo cada alumno resuelve las tareas escolares y plantearle actividades que lo impulsen a resolverlas de manera que su aprendizaje avance.
- Utilizar todo aquello de lo que disponen los alumnos: textos escritos (envolturas de productos comerciales, cartas de sus familiares, telegramas, carteles publicados, revistas, periódicos, etc.) programas de cómputo para escritura y para lectura, mensajes en celulares, letras móviles, tarjeteros, etc.
- Preguntarse permanentemente ¿qué otra opción hay para que ese niño o esa niña logre aprender? buscar los medios necesarios y aplicarlos para revisar los resultados.

Características de la escuela ante la atención a la diversidad:

Es importante reconocer que la atención a la diversidad se ve muy favorecida cuando existe el compromiso de toda la comunidad escolar para identificar todo aquello que dificulta el aprendizaje de los alumnos a través del trabajo colaborativo y colegiado para analizar e intervenir en la cultura, en las políticas o en las prácticas escolares (Boot & Ainscow, 2002):

- a) Cultura escolar: implica que en la escuela todos los miembros de la comunidad escolar se sienten acogidos, incluidos, importantes, pertenecientes, valorados y participantes en la institución.
- b) En cuanto a las políticas escolares se pretende que la escuela motive para aceptar a todos, se promueven mejoras para que el edificio sea accesible para todos, se establecen medidas para recibir a nuevos miembros, se forman grupos de alumnos heterogéneos, se fomenta la amistad, ayuda y colaboración; los maestros autoanalizan su trabajo, se buscan apoyos especiales internos y externos a la escuela para mejorar el aprendizaje de los alumnos y se reducen las conductas de intimidación o abuso de poder.
- c) En lo que se refiere a las prácticas de la escuela, se pretende que la clase se planea y desarrolla atendiendo a la diversidad de los alumnos, se toma en cuenta el lenguaje de los alumnos, se respetan las creencias religiosas de los estudiantes, se respetan y valoran las diversas opiniones, se debate sobre: el racismo, el sexismo, la discriminación ante la discapacidad, la homofobia y los prejuicios religiosos; se respetan las formas de aprender de cada alumno, se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan para mejorar su aprendizaje, los estudiantes pueden elegir entre las actividades que prefieren, los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las

dificultades para aprender, se promueve que los alumnos, hablen, escuchen y den y pidan aclaraciones; dar y recibir ayuda en el aprendizaje se vuelve algo habitual en el aula.

Recomendaciones para trabajar la lectura en la atención a la diversidad en el aula

Existen diversas estrategias, técnicas y actividades para atender a la diversidad de los alumnos que no es posible enumerar y describir por el momento; sin embargo, cuando en el aula existen estudiantes con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o pertenecientes a una minoría étnica, estos suelen ser etiquetados, rechazados o ignorados para participar del aprendizaje de la clase y en el mejor de los casos, simplemente son “colocados” dentro del aula regular y se atiende a su socialización, pero no se les proporcionan los medios necesarios para desarrollar aprendizajes congruentes con los de sus compañeros. En estos casos es necesario estar consciente de que:

- Estos alumnos requieren una atención tan especial como atención especial requieren todos los alumnos para aprender.
- Que la discapacidad, la limitación o la necesidad educativa especial no está sólo en las características del alumno o de la alumna; sino que depende también, y de manera muy significativa de las exigencias y de los apoyos del aula y aún de la escuela.
- Desde el sentido común se considera que estos alumnos son rechazados por sus limitaciones o por sus diferencias; pero si se revisa cada caso se podrá destacar que en realidad son rechazados porque las escuelas y el aula no están preparados o no tienen las condiciones adecuadas para promover aprendizajes o para atenderlos.
- Todos los alumnos son diferentes y por lo tanto, estos alumnos son tan diferentes a los demás como el resto de los alumnos al considerar su individualidad.
- Si una escuela no está preparada para atender a todos los alumnos que requieran sus servicios; entonces no atiende a la diversidad.
- La escuela que atiende a la diversidad se adapta al alumno y no el alumno a la escuela.

Con la intención de contribuir a la información de los maestros de grupo regular, se enumeran a continuación una serie de recomendaciones para atender a alumnos con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o pertenecientes a minorías étnicas (Comes, 1992):

1. **Recomendaciones para alumnos y alumnas con ceguera:** es importante utilizar libros parlantes (la lectura está registrada en una grabación sonora), enseñar el sistema de escritura Braille, utilizar textos escritos en Braille, utilizar libros con presentación visual y táctil (libros que incluyen diversas texturas, consistencia, temperatura, grados de humedad, tamaños diversos, con sonidos,

etc.), libros en relieve, textos escritos con punzones, estarcido (pasta especial de espuma que se adhiere a una superficie, utilizar elementos naturales para ilustraciones táctiles.

2. Recomendaciones para alumnos y alumnas con baja visión: utilizar macrotipos (libros regulares que se imprimen en tamaño más grande que el habitual), ampliar las imágenes con una lupa o con monitores que agrandan la imagen, presentar el mayor número de cosas posibles, lo más cerca posible y ampliando la información con una descripción oral, utilizar técnicas audiovisuales como: diapositivas, películas o retroproyector, si es necesario enseñar el sistema Braille, utilizar textos en Braille complementados con escritura en tinta y de extensión corta, mirar con el niño libros y revistas y preguntarle ¿qué ve?, evitar el trabajo en zonas lustradas, en sombra o donde haya reflejos, de ser posible utilizar preferentemente luz natural, ayudarlo a que comprenda y se dé cuenta de lo que ve; si se observan enormes esfuerzos para tratar de “ver”, es preferible cambiar de actividad. Contestar cuestionarios o exámenes de opción múltiple, llenar espacios en blanco, completar palabras, letras o sílabas que falten en un texto puede ocasionar dificultades importantes. Es necesario solicitar recomendaciones médicas que permitan elegir el tamaño y el grosor de la impresión, el espacio necesario entre las letras, las palabras y las líneas, el estilo gráfico de la impresión. Es recomendable utilizar papel blanco o marfil, opaco, con impresiones en negro o según el color que el médico recomiende para mejorar su percepción. Los renglones no deben superar las 39 letras y 18 y 24 letras para los primeros grados. Es preferible utilizar libros o cuadernos con espirales, más que encuadernados, de manera que se pueda doblar. Evitar textos escritos con letras mayúsculas solamente y evitar adornos en las letras y las figuras confusas o mal delineadas.

3. Recomendaciones para niños con discapacidad auditiva: colocarse frente al alumno durante la lectura para hablarle cara a cara con una distancia entre 1 y 4 metros entre ambos, utilizar títeres para motivarle a ver a quien habla, señalar los objetos o diagramas de los cuales se está hablando, hablar poco a poco, con entonación marcada pero evitando exagerar la gesticulación y las muecas, no gritar, utilizar lenguaje simple, no repetir palabras aisladas sino frases enteras, utilizar una palabra básica durante la conversación y la lectura, no saltar de un tema a otro, tener en cuenta que los nombres propios se le dificultan al niño sordo, poner al libro en contacto con el niño, utilizar libros con imágenes desde los 18 o 20 meses de edad del niño y en edades posteriores con libros de texto, no imponer el tiempo para leer.

Preferentemente debe haber dos personas durante la lectura: una sostiene el libro y otra lo interpreta haciendo señas con las manos. Es necesario considerar que algunos de estos niños hacen una lectura labial, otros interpretan el lenguaje manual y otros, ambos sistemas. Durante la lectura se recomienda utilizar ilustraciones, anotar conceptos, dibujar y preguntar lo que ha entendido. Es

necesario utilizar libros escritos con lengua de signos y es necesario adaptar los textos a la estructura sintáctica y a las formas verbales que el niño conozca.

4. Recomendaciones para atender a niños con discapacidad intelectual (Comes, 1992): para preparar a estos alumnos para la lectura y la escritura es necesario realizar previamente juegos con círculos, líneas y puntos trabajando de izquierda a derecha, jugar con láminas y dibujar figuras geométricas, subrayar o colorear palabras, letras o el dibujo que es distinto, subrayar las palabras que empiezan igual, parear palabras con su forma o retrato, unir las figuras que tienen relación, dibujar escenas después de la narración de un cuento, seleccionar láminas y dibujos que corresponden a un cuento.

Se recomienda además realizar ejercicios con palabras básicas mediante: bingo, dominó, tarjetas, ruleta, reloj, etc. completar oraciones a partir de tres opciones o con tarjetas, añadir la sílaba que falta en palabras, copiar listas de palabras que empiezan o terminan igual y subrayar lo que tienen en común. Relacionar palabras con dibujos sencillos que se convierten en sus símbolos, utilizar la lectura oral mientras se indica en el texto lo que se va leyendo.

Es importante proporcionar libros con textos reducidos o adaptar los que usa el grupo en general, resulta importante para los primeros grados de educación primaria utilizar letras negras sobre fondo blanco y en papel opaco. Para los primeros grados se recomienda que se utilicen letras de 5 o 6 milímetros de tamaño, con un espacio de aproximadamente 4 milímetros de interlineado y con un ancho de línea de 19 grafías (incluyendo los espacios entre las palabras). Las frases deben ser simples y atender al lenguaje del niño utilizándose las palabras más simples, más cortas y con importancia de significado para el texto que se revisa y los textos deben ir acompañados de imágenes relacionadas con el texto de manera que faciliten su comprensión.

Para los alumnos con discapacidad intelectual resulta imprescindible promover la "lectura funcional", es decir, desarrollar habilidades para interpretar los símbolos y textos que son indispensables para su vida cotidiana y su independencia personal; por tanto es necesario enseñarle a: identificar información sobre precios, pesos y medidas; reconocer señales de la calle y de tráfico, conocer noticias generales de los periódicos, identificar escritos en paquetes y etiquetas, "leer" manuales de instrucción (aún si sólo se centra en las imágenes), aprender a llenar formularios y solicitudes, aprender a contestar exámenes, pruebas y test e identificar cartas, notas y diversos documentos.

Es necesario tomar en cuenta que: su capacidad se desarrolla con el mismo proceso de todos los alumnos, pero con un ritmo más lento; además necesita más experiencia y más inmediata dirección para descubrir las características visuales y auditivas de las palabras; resulta muy productivo que un compañero le ayude de manera individual para leer y para escribir y hay que recordar que el objetivo de la lectura es comprender lo que se lee y no descifrar lo escrito. Es necesario ayudarlo a identificar la idea principal y darle tiempo para contestar a cuestionamientos sobre el texto.

5. Recomendaciones para atender a alumnos sobresalientes

(Comes, 1992): se debe tomar en cuenta que estos alumnos tienen necesidades educativas al igual que sus compañeros. En lo que se refiere a la lectura, tienen una mayor variedad de intereses, generalmente dedican más tiempo a la lectura; por tanto es necesario tener a la mano textos sobre: ciencias, historia, biografías, viajes, relatos folklóricos, ficción, información, enciclopedias, atlas, diccionarios.

Es conveniente atender a principios como: facilitarles libros estimulantes sin contenido triviales, promover mediante los textos destrezas intelectuales y no sólo los que transmiten información, en la lectura y en la escritura es necesario promover las destrezas cognitivas y lingüísticas antes que las de rapidez, proporcionar libros de consulta avanzados y de acuerdo a sus intereses, promover la lectura de textos en los que se analiza la conducta de las personas, de manera que le facilite entender sus propios sentimientos y actuaciones, desarrollar su imaginación con la lectura y la escritura.

Es también importante proporcionarle cuestionarios que guíen la comprensión de lo leído, promover discusiones con otros niños, incluso con adultos sobre lo que se escribe y lo que se lee, proporcionarle tiempo y espacio para su actividad de lectura que por lo general es individual y silenciosa, considerar siempre que la lectura y la escritura son un placer y no una obligación y enseñarle todos los recursos y servicios que una biblioteca puede ofrecerle; además de promover que realice investigaciones individuales y en equipo y buscar opciones para difundir y discutir sus escritos.

6. Para alumnos pertenecientes a minorías étnicas (Comes, 1992):

en este caso el objetivo principal es promover el interés por la lectura y por la escritura a partir de material variado y adecuado. Es necesario utilizar textos que atiendan a los intereses de su edad, con contenidos simples y claros, cuidar que el vocabulario y las frases sean comprensibles por el niño, con profusión de ilustraciones. Preferentemente utilizar actividades y textos en los cuales ellos se vean reflejados.

Es además recomendable utilizar guías didácticas especiales para el trabajo con estos alumnos de manera que le permitan concretar los objetivos, los temas, el material y las actividades a desarrollar.

Sobre todo es necesario detectar las actitudes negativas y los prejuicios de los compañeros para promover, en cambio la aceptación y la inclusión de estos alumnos en todas las actividades.

Concluyendo

La atención a la diversidad no es un discurso, es la firme intención de ofrecer los apoyos necesarios para que todos los alumnos aprendan y participen en las diversas actividades y sólo es posible cuando el maestro utiliza su iniciativa, su creatividad y su capacidad de gestión de manera que cada niño y cada niña logre logren los objetivos educativos y se desarrollen como personas y mejor aún,

cuando la institución educativa moviliza sus recursos con el fin último de ofrecer las mejores condiciones para que los estudiantes aprendan.

Referencias

- Boot, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la inclusión en las escuelas*. UNESCO: Bristol, Ukrania.
- Comes, G. (1992). *Lectura y libros para niños especiales*. Ediciones CEAC: España.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Granada, España: Ediciones ALJIBE.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. España: Octaedro.

NORMAS PARA COLABORADORES

La Revista Visión Educativa IUNAES, publica trabajos que deben ser inéditos y originales. Los tipos de trabajo que se pueden publicar son los siguientes:

- Artículos de investigación científica en el ámbito educativo,
- Artículos de reflexión sobre temáticas originales y asociadas a investigación,
- Artículos de reflexión sobre temáticas no derivadas de investigación,
- Ficha técnica de instrumentos de investigación.

Los trabajos no deberán exceder las 20 páginas, a excepción de la ficha técnica, tamaño carta, doble espacio, con márgenes derecho e izquierdo no inferiores a 3 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association).

Los trabajos se deberán enviar a la dirección electrónica de la revista iunaes@yahoo.com.mx. La recepción de un artículo se acusará de inmediato, en un máximo de siete días, y se informará al autor sobre el estado de éste en un plazo máximo de tres meses.

Si así lo consideran los árbitros, la aceptación definitiva podrá depender de que se acaten las sugerencias o modificaciones del trabajo que se propongan al autor(es).

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción vía electrónica son del editor, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones por vías diferentes.

La revista se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos o electrónicos los artículos aceptados.