

COLECCIÓN:
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN:
PUNTOS DE ENCUENTRO CON EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN



Coordinadores de la Colección:
Miguel Navarro Rodríguez
Enrique Ortega Rocha

Tomo Dos:

Docentes: Procesos de Formación, Trayectoria e Identidad

Coordinadores

Laurencia Barraza Barraza

Isidro Barraza Soto

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Juan Francisco González Retana



EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN:
PUNTOS DE ENCUENTRO CON EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

DOCENTES: PROCESOS DE FORMACIÓN, TRAYECTORIA E IDENTIDAD

Laurencia Barraza Barraza
REDIE-CAM

Isidro Barraza Soto
REDIE-CAM

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
REDIE-CRIE Norte- Educación Especial

Juan Francisco González Retana
REDIE-SEED

Primera edición octubre de 2012
Editado en México
ISBN de la Colección: 978-607-9063-04-7
ISBN del tomo dos: 978-607-9063-06-1

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Coeditores:

Instituto Universitario Anglo Español
Centro de Actualización del Magisterio (Durango)
Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral
Regional (CIIDIR-IPN, Durango),
Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de
Hidalgo

Colección: Experiencias de investigación: Puntos de encuentro con el
campo de la educación.

Coordinadores de la colección:

Miguel Navarro Rodríguez
Enrique Ortega Rocha

Tomo Dos: Docentes: procesos de formación, trayectoria e identidad.

Coordinadores del Tomo Dos:

Laurencia Barraza Barraza
Isidro Barraza Soto
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Juan Francisco González Retana

Correctores de estilo:

Isidro Barraza Soto
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito de los editores

ÍNDICE

PRÓLOGO	6
INTRODUCCIÓN	10
PRIMERA PARTE	14
LOS DOCENTES Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN	
CAPÍTULO I	
El imaginario docente sobre la RIEMS <i>Alejandra Gutiérrez Ponce y Alicia Rivera Morales</i>	31
CAPÍTULO II	
Quería ser ingeniero náutico, pero decidí entrar a la Normal para darle gusto a mi papá <i>José Luis Martínez Díaz</i>	45
CAPÍTULO III	
El discurso emergente en los docentes de educación primaria en el proceso de actualización <i>Flavio Ortega Muñoz</i>	59
CAPÍTULO IV	
Expectativas de los estudiantes de los primeros semestres del ITSRLR respecto a sus docentes <i>Claudia Ivette García Montelongo</i>	73
CAPÍTULO V	
Diagnóstico de necesidades de formación docente de universitarios del área de la salud. El caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo <i>Ma. Martha Marín Laredo, Sergio R. Torres Ochoa y Dolores Gutiérrez Rico</i>	82
SEGUNDA PARTE	99
TRAYECTORIAS E IDENTIDAD DE LOS SUJETOS	
CAPÍTULO VI	
El docente en las normas jurídicas de Aguascalientes. 1821-1910 <i>José Bonifacio Barba Casillas</i>	108
CAPÍTULO VII	
Auto eficiencia percibida por docentes en educación primaria en formación <i>Flavio Ortega Muñoz, Manuel Ortega Muñoz y Rosa Ma. Monserrat Rosales Martínez</i>	121

CAPÍTULO VIII Quiebre en trayectorias de formación e ingreso de académicos de universidades públicas estatales (avances parciales) <i>Verónica Lara López y Ariadna Isabel López Damián</i>	135
CAPÍTULO IX Interculturalidad desde el imaginario técnico pedagógico de Veracruz <i>Sergio Gerardo Malaga Villegas</i>	148
CAPÍTULO X Identidad nacional: una reflexión desde las percepciones de los estudiantes de las normales de Yucatán <i>Irma L. Pérez Rodríguez, Pedro Sánchez Escobedo y Liz Hollingworth</i>	164
CAPÍTULO XI Identidad nacional: sentido de pertenencia y participación de estudiantes de las normales <i>Irma L. Pérez Rodríguez</i>	175

PRÓLOGO

Este libro surge a partir de la información que se generó en el “Tercer Coloquio de Investigación Educativa” realizado por la Red Durango de Investigación Educativa (ReDIE), en un afán de recuperar la producción que se genera a nivel micro; es decir, aquella investigación que con frecuencia queda atrapada en los espacios donde se produce, por diferentes razones, entre las que pueden citarse los mitos que se han generado sobre la investigación, como por ejemplo, que para ser válida y considerada como tal, ésta debe realizarse a grande escala; sin embargo, uno de los propósitos de la ReDIE es brindar espacios donde se discuta y se difunda lo que se realiza en el lugar mismo donde se presentan los problemas educativos; es decir, en espacios muy focalizados.

La Red Durango de Investigación Educativa trabaja en dos líneas. La primera está representada por los coloquios organizados en la entidad de Durango, los cuales pretenden atraer y conjuntar esas investigaciones que se dan diariamente en los pequeños cuanto diversos espacios del México actual. La otra línea de trabajo, tan importante como la primera, es que en su calidad de Red, también intenta establecer una multirrelación con otras redes, que haga posible la conformación de una macro red de investigadores que desde diversos espacios del mundo, puedan intercambiar sus experiencias en la investigación educativa, sin importar la distancia ni los tiempos, tal como corresponde a las necesidades que este mundo globalizado e interrelacionado nos impone, que nos obliga al estudio y a la comunicación asincrónicos entre los interesados en el área de la investigación.

Esta segunda línea de trabajo parece, y de hecho lo es, bastante ambiciosa; sin embargo, el avance gradual, concebido como un éxito educativo que compartimos los miembros de la ReDIE, nos hace pensar en que en la medida en que se continúe trabajando con perseverancia y auténticos esfuerzos de inclusión, la mejoría de los resultados será cada día más evidente. Esto puede vaticinarse a partir de las continuas y constantes invitaciones a participar en los eventos de otras organizaciones ubicadas en diversos puntos del país, así como de otras Redes que nos ofrecen la oportunidad de presentar nuestros trabajos en sus respectivas revistas.

En otras palabras, la presencia de la Red Durango de Investigación Educativa ha ido creciendo en cuanto a cantidad y calidad de los eventos organizados y su trabajo cobra cada día mayor presencia ante otras redes de investigadores en el espacio nacional.

Es en este contexto en el que se ubica este libro, que tiene la virtud de propiciar la discusión y el debate en torno a temas cotidianos, que por esta razón a veces resultan poco atractivos para el campo de la investigación; o bien, poner en la mesa de los debates procesos tan importantes como la formación docente, que aunque es un tema que se ha discutido, presenta oportunidades para seguir generando conocimiento y líneas para tomar decisiones al respecto. En este mismo sentido se inscribe el tema de las trayectorias docentes, que es uno de los campos poco explorados, al menos en el ámbito de la docencia. La identidad docente es trascendente en relación a que pone al descubierto procesos mediante los cuales se van conformando estas identidades.

Una observación que se considera pertinente realizar sobre la recopilación de éste y los otros tomos, producto de los trabajos realizados en el “Tercer Coloquio Nacional de Investigación Educativa, ReDIE”, es el mérito que se debe atribuir a este evento.

Dicho mérito consiste en que toda la producción vertida en las diferentes mesas de trabajo, así como la organización del evento mismo, desde su planeación, organización, desarrollo hasta la presentación de la compilación de los productos obtenidos, es resultado del esfuerzo conjunto de varias instituciones de educación media superior y superior que generalmente ha sido muy difícil conjuntar.

En otras palabras, mediante este trabajo, se atienden las constantes críticas que la mayoría de los investigadores, analistas y escritores académicos han vertido sobre el aislamiento en que trabajan los diversos niveles educativos, así como la poca difusión que se le ha dado a la producción académica de cada una de sus instituciones.

En esta ocasión, se reitera, fue posible conjuntar el esfuerzo de varias instituciones de educación superior, entre las que participaron activamente algunas escuelas normales del país, sin que se advirtieran celos, egoísmos, egocentrismos, falsos protagonismos, exclusiones ni problemas de ninguna índole, salvo los normales en la organización de un evento cualquiera.

Lo anterior es una evidencia de que los docentes mexicanos somos capaces de trabajar por el bien de la educación, siendo actores propositivos de una verdadera reforma integral del sistema educativo nacional en su conjunto.

La anterior reflexión viene a colación, en virtud de que quienes esto escriben, tienen la idea de que hasta la fecha sólo se ha hecho el intento de realizar varias “reformas integrales” que precisamente en su diversidad entraña la ausencia de una verdadera reforma integral del sistema educativo nacional.

Finalmente, la aspiración de quienes realizamos esta compilación, es que quienes tengan acceso a ella, encuentre en la misma un referente que contribuya a complementar y ampliar su visión de la problemática que enfrenta la formación docente, y que esto les ayude en la generación del nuevo conocimiento.

Laurencia Barraza Barraza

Isidro Barraza Soto

INTRODUCCIÓN

Este libro es una compilación de los trabajos de investigación presentados por docentes de diferentes niveles educativos, sobre todo los que desarrollan sus funciones académicas en instituciones de educación superior, aunque también aparecen investigaciones desarrolladas por profesores que laboran en educación básica, o bien, sus trabajos están encaminados a investigar la problemática de este nivel.

Los trabajos presentados en esta compilación tienen el común denominador de estar referidos a dos líneas de investigación: a) los procesos de formación docente; y b) trayectoria e identidad docente. Todos ellos fueron presentados en el “Tercer Coloquio Nacional de Investigación Educativa, ReDIE”, organizado por la **Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. (ReDIE)**, los días 23 y 24 de marzo de 2012, en la capital del estado de Durango.

A este Coloquio asistieron investigadores de alrededor de 20 estados de la República mexicana. Los trabajos fueron revisados, evaluados y seleccionados por personal académico de reconocido prestigio local y nacional.

Las investigaciones compiladas en este libro corresponden a docentes de diferentes universidades, tales como; a) La UPN, Ajusco; b) La ReDIE, Dgo.; c) la Universidad Autónoma del Estado de México; d) la Escuela Normal Rural de “J. Gpe. Aguilera”, Dgo.; e) El Instituto Universitario Anglo Español de Durango; f) La Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, del estado de Michoacán; g) La Universidad Autónoma de Aguascalientes; h) la Universidad Autónoma de Morelos; i) la Universidad Pedagógica Veracruzana y algunas escuelas normales de Yucatán.

El libro está dividido en dos partes, la primera denominada “Los docentes y los procesos de formación” y la segunda “Trayectorias e identidad de los docentes”. A continuación se presenta el nombre de los trabajos de cada una de las partes y una

muy sucinta síntesis de lo que aborda cada tema, dado que el lector tiene en esta compilación, toda la temática señalada al alcance de su vista y de sus manos.

PRIMERA PARTE. Los docentes y los procesos de formación

CAPÍTULO I *El imaginario docente sobre la RIEMS.* En este trabajo se hace un intento por explicar a través de las representaciones sociales, la percepción que tienen los docentes sobre la reforma en este nivel, proporcionando información acerca de cómo los docentes van haciendo de la reforma una particularidad representativa.

CAPÍTULO II *Quería ser ingeniero, pero decidí entrar a la Normal para darle gusto a mi papá.* Este trabajo aporta elementos que contribuyen a entender aspectos subjetivos que conllevan a abrazar la carrera docente. Retoma aspectos biográficos de los estudiantes que quizá en la mayoría de los casos, sus profesores ignoran o los dejan de lado.

CAPÍTULO III *El discurso emergente en los docentes de educación primaria en el proceso de actualización.* Éste es un reporte parcial de una tesis doctoral relacionada con las prácticas discursivas sobre la labor docente y el aprendizaje en el proceso de actualización que implica la reforma en el nivel de educación básica (RIEB).

CAPÍTULO IV *Expectativas de los estudiantes del ITSRLI respecto de sus docentes.* Apoyado en un enfoque cualitativo, en este trabajo se plantea el objetivo de conocer las expectativas que tienen los estudiantes respecto de sus maestros, sobre todo en los primeros semestres. Es un estudio fenomenológico que analiza este fenómeno en el Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos (Estado de Durango).

CAPÍTULO V *Diagnóstico de necesidades de formación docente de universitarios del área de la salud. El caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.* El trabajo presenta resultados parciales de una tesis doctoral de identificación diagnóstica sobre formación docente. Describe dos dimensiones de

seis que contiene la investigación total: a) la relación profesor-alumno; y b) métodos didácticos.

SEGUNDA PARTE. Trayectorias e identidad de los sujetos

CAPÍTULO VI *El docente en las normas jurídicas de Aguascalientes: 1821-1910.*

Este trabajo describe los rasgos del docente de instrucción elemental en el estado de Aguascalientes dentro del contexto del marco jurídico-político que caracterizó la educación básica en México durante el período comprendido entre “El Movimiento de Independencia” y “El Porfiriato”. A través de la lectura del documento se va reseñando la educación deseada para el México de aquella época y el perfil que caracterizó al docente para lograr el objetivo de conformar una organización política republicana en nuestro país.

CAPÍTULO VII *Autoeficiencia percibida por docentes en educación primaria en formación.*

Esta investigación se plantea varios objetivos: el primero de ellos, identificar el nivel de autoeficiencia percibida por los docentes de educación primaria en formación en el estado de Durango. Otro objetivo consiste en determinar las tareas docentes que tienen mayor o menor nivel de autoeficiencia percibida y otro más que busca establecer el rol que desempeñan las variables sociodemográficas, de género y de institución, en lo que se estudia en el nivel de autoeficiencia percibida por los docentes de educación primaria en formación en el estado de Durango.

CAPÍTULO VIII *Quiebre en trayectorias de formación e ingreso de académicos de universidades públicas estatales.*

En este trabajo se analiza la trayectoria de los profesores de tiempo completo de dos universidades públicas estatales, tomando en cuenta dos aspectos: a) el estudio de la disciplina y b) la búsqueda de trabajo en las universidades. Se identifican elementos clave que conducen al docente a realizar un “quiebre” en su trayectoria profesional.

CAPÍTULO IX *Interculturalidad desde el imaginario técnico pedagógico de Veracruz.* Este trabajo es un reporte de investigación desarrollado desde un paradigma descriptivo-interpretativo. El enfoque es cualitativo y se desarrolla en las oficinas federales de Telesecundarias del estado de Veracruz. Su finalidad se centra en identificar los significados que atribuyen los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP's) a la noción de interculturalidad para comprender el uso-desuso de este término en la currícula de secundaria.

CAPÍTULO X *Identidad nacional: una reflexión desde las percepciones de los estudiantes de las normales de Yucatán.* El reporte de investigación describe las percepciones de los estudiantes de las escuelas normales de Yucatán sobre la identidad nacional, definida ésta como la identificación intersubjetiva con la categoría nacional o con algunos de sus elementos sociales, culturales y políticos que se manifiestan en la aceptación de pertenencia.

CAPÍTULO XI *Identidad nacional: sentido de pertenencia y la participación de estudiantes de las normales.* En el presente trabajo se describen los resultados encontrados en una investigación sobre la identidad de los jóvenes con la nación y la intervención que la escuela ha tenido en este proceso.

Esperamos que este libro sea de gran utilidad a quienes lo puedan tener en sus manos; que lo aprovechen y lo critiquen, pero sobre todo, que les sirva para profundizar en el conocimiento de la formación docente y sobre ésta y para seguir produciendo conocimiento.

PRIMERA PARTE

LOS DOCENTES Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

**Barraza Barraza Laurencia
Barraza Soto Isidro
Cárdenas Aguilar Teresita de Jesús
González Retana Francisco**

Cuando se habla de procesos, se establece un continuo caracterizado por etapas, por ciclos, por momentos. Se podría decir que los procesos tienen que ver con un conjunto de metas que se van alcanzando en diferentes periodos pero que tienen un propósito en común. Requieren de orden, de sistematicidad y congruencia. El proceso es un continuo que está articulado y que implica temporalidad.

Concepto de proceso

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (RAE), este concepto describe la acción de avanzar o ir para adelante, al paso del tiempo y al conjunto de etapas sucesivas advertidas en un fenómeno natural o necesario para concretar una operación artificial. El concepto deriva del latín *processus*. También se define como el conjunto de acciones o actividades sistematizadas que se realizan con un fin predeterminado.

Prellezo (2009) señala que el proceso educativo es aquel que se desenvuelve en el tiempo y actúa a partir de acciones diversas articuladas entre sí y organizadas de acuerdo a un esquema y proyecto explícito o implícito, ya que la educación no resuelve en un hecho aislado la propuesta educativa.

De acuerdo con Samanja (1993) la noción de proceso implica una serie de transformaciones que inician en el sujeto hasta que alcanza un cierto estado de desarrollo. Por ello, afirma, hablar de procesos supone, dar cuenta de un estado inicial o preliminar del sujeto, así como de una serie de operaciones de transformación que se van dando en el sujeto de forma sucesiva, acumulativa y progresiva en el tiempo.

Desde la Teoría General de Sistemas, Van Gich (1998) concibe el concepto de proceso como un componente esencial de cualquier sistema y lo denomina proceso de conversión. Para él, este proceso de conversión supone que en la educación, el estudiante adquiere una comprensión de su medio, de tal forma que le permite irse desarrollando y actuando en él.

De acuerdo con las interpretaciones de Samanja y Van Gich, se puede entonces afirmar que un proceso implica, por un lado, la noción de progreso, desarrollo, o una acción transformadora, y por otro, reconocer la existencia de un cierto sentido de sistematización que está presente en todo proceso que le permite a su vez cierto grado de orden. Por tanto, al hablar del proceso educativo se está dando a entender las diferentes etapas que posibilitan, de una manera ordenada, el acercamiento al estado ideal de perfección del ser humano; pero, como dice Sarramona (1989 p. 27), “siempre vinculado a una visión ideal de la concepción de hombre y de sociedad”.

Un acercamiento al concepto de formación

Por su parte, la formación, de acuerdo con Álvarez et al (2002) surge de la educación popular o la dirigida a los adultos, donde se requiere formar personal especializado en el campo de la educación; afirman que existe una diferencia en el concepto de formación entre los países anglosajones y escandinavos y los iberoamericanos; en los primeros, la formación se relaciona con las habilidades y competencias específicas para el desarrollo del perfeccionamiento profesional, mientras que en los segundos tiene una connotación más limitada y suele relacionarse con programas de educación popular o educación para adultos.

Para Rosas Carrasco:

...la formación consiste en apropiarse del mundo y situarse en él. El idioma, la dinámica social y las instituciones son los medios que permiten apropiarse de costumbres, ideas, conocimientos, creencias que se encuentran entrelazadas en el entramado social. De esta manera, el hombre se va formando dentro de la sociedad, siempre frente a los otros y, cuando alcanza la posibilidad de abrirse hacia la generalidad, se manifiesta su formación (2003, p. 38).

Esta autora hace una revisión del concepto formación apoyándose en teóricos como Gadamer (1996) y Honore (1980). Para éste, el término formación ha surgido de diferentes tensiones sociales: a) al ser considerada como un derecho, lo que da lugar a los conceptos de formación continua; y b) al percibirse como una condición del desarrollo social y económico, lo que lleva a conceptos de actualización, capacitación o entrenamiento.

La formación es un proceso en el que se presenta una dialéctica entre la exterioridad y la interioridad del sujeto, en el cual ambos se transforman al resignificar los momentos por los que van pasando; un proceso que genera conocimiento, que contendrá momentos en los que sea necesario revisar y tal vez cambiar el rumbo del camino que se ha recorrido. Al hablar de formación se reconoce la “incompletitud” del hombre en tanto ser humano y que aunque en el uso común se ha considerado la formación como algo externo al sujeto -que se le ofrece, que se le da, o adquiere en algún lugar- esta concepción es incompleta, pues en la realidad se trata de un proceso dialéctico, en el que si bien existe una acción externa, mediante la cual el sujeto tiene acceso a los bienes de la sociedad, también existe un proceso que procede de su interioridad en el que aprehenden y transforman dichos bienes (Rosas Carrasco, 2003).

Esta autora considera la formación como una oferta educativa externa y un proyecto personal, de tal manera que entre ambos contribuyen al proceso general de formación de la persona. Es un proceso personal y social, puesto que únicamente en la confrontación con los conocimientos y las ideas de los demás pueden hacerse la lectura y apropiación crítica de lo que se aprende.

En este mismo aspecto, Reyes (1993a), concibió la formación desde el sujeto, como un proceso vivido por cada persona, orientado por un proyecto personal, mientras que Navia (2005) plantea que la formación es un proceso que abarcará toda la vida y que no se circunscribe a momentos o a espacios particulares y que intervienen en ella elementos hetero estructurantes y auto estructurantes. A los

primeros los define como un conjunto de condicionantes socio-históricos y a los segundos como una intencionalidad de las personas en la dirección de su formación.

Entonces, se puede concluir que la formación es un proceso que abarca toda la vida; es incompleto e inacabado; se realiza a partir de dos condiciones: una relacionada con los aspectos externos al sujeto y la otra involucra la parte interna. Es decir, las condiciones socio-históricas y la disposición del sujeto para apropiarse de lo que le ofrece el mundo social; estos momentos establecen una relación dialéctica, de donde se desprende que la formación es personal y social, pero también es una condición para el desarrollo social.

La formación aparece vinculada al desarrollo de habilidades, de competencias; se asocia con perfeccionamiento, con generación de conocimiento; se establece como un derecho y se plantea como un proyecto que debe ser asumido como personal.

Procesos de formación

Después de revisar el concepto formación, se puede señalar que cuando se habla de procesos de formación, se hace referencia a esos periodos por los que transitan los individuos (sujetos) a lo largo de su vida y que tienen como intención alcanzar metas que los ayuden a formar parte de una comunidad académica o científica. Sin embargo, también surge una interrogante: ¿Qué es lo que permite que los sujetos se integren a su comunidad? Según la información obtenida hasta aquí, se podría decir que esa integración podría darse debido a la formación que recibieron, entendida

ésta como ese conjunto de reglas, conocimientos, habilidades y destrezas que les permiten interactuar y comprender la estructura y las formas de convivencia del campo en el que se insertan. Este conjunto de saberes y habilidades también les permiten hacer ejercicio de la profesión, la que responde a un conjunto de códigos a partir de los cuales se configuran identidades.

Los procesos de formación pueden ser entendidos como la articulación de periodos por los que atraviesa el sujeto, que se convierten en un continuo, que se inscribe en la temporalidad del proyecto de vida; requieren de socialización, por lo que se construyen en la interacción con los otros y con el medio ambiente; implican tanto la disposición del sujeto para formarse como el estímulo externo, entre los que se establece una relación de carácter dialéctico que propicia la reconstrucción, dando así, lugar a los ciclos de la formación que se convierten en el continuo. Los procesos de formación, al adquirir su carácter social, involucran la serie de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que corresponden al núcleo social donde se desenvuelven los sujetos. Es decir, se aprenden y se aprehenden los códigos que los identifican.

Formación docente

Ligado a los procesos de formación aparece el concepto de formación docente, donde se encuentra que Messina (1999) señala que la formación docente es un campo estratégico de la educación actual, pues crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e

institucionalidad educativa. Esta autora señala que la formación docente compete a todas las personas que trabajan en educación y no sólo a los profesores, a quienes forman profesores o a quienes trabajan en esa área de la educación denominada “formación docente”. Así mismo, señala que es un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su formación dentro y fuera de la escuela y en su desempeño frente a los alumnos en las aulas escolares.

En esta misma idea, Rosas Carrasco (2003) considera a la formación de maestros como un proceso en el que cada uno se encuentra a sí mismo y va construyendo una concepción de lo que para él o ella significa ser maestro. En esta construcción se integran conocimientos, ideas, conceptos, valores y normas que le indican el papel que deben desempeñar.

Con esta idea coincide Ortiz Jiménez (2003) al señalar que la formación docente es entendida como un proyecto de vida que inicia con la decisión personal de estudiar para maestros y termina con el retiro también voluntario del ejercicio docente. Este autor señala que:

...las tendencias de formación de maestros apuntan a procesos multidimensionales, complejos y vulnerables, determinados por las condiciones histórico-sociales del contexto. Así, la formación de maestros es permeada por la relación entre ciencias, como construcción de conocimientos y como proceso de formación (Ortiz, 2003, p. 63).

Reyes (como se citó en Rosas, 2003) concibe la idea de la existencia de un proyecto en la formación de maestros. Señala que este proyecto es lo que le da sentido al proceso de formación. Por su parte, Pérez Gómez citado por la misma autora, afirma que en la formación de maestros es necesaria la existencia de un proyecto educativo nacional.

Modalidades en la formación docente

Al revisar la literatura se observa que existen varias clasificaciones referidas a la formación docente, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1992, como se citó en Navia, 2005) plantea tres tipos de formación: a) formación formal, que es la que se desarrolla en instituciones educativas, con estructura y organización orientada a desarrollar programas educativos para la formación disciplinar, profesional, técnica u otras, donde se les extienden a los alumnos certificados o diplomas que les permite acceder a otro nivel educativo; b) la formación no formal, que puede desarrollarse también en el marco de las instituciones, en los espacios laborales o en asociaciones de profesionistas, entre otros, y orientan sus programas hacia la profesionalización y la capacitación; al término de los programas se pueden emitir certificaciones de lo adquirido; y c) la formación informal, que no se desarrolla en el marco de las instituciones y se realiza en la propia dinámica de quien se forma en ella; por ejemplo, los autodidactas, las interacciones entre pares con fines formativos o los aprendizajes de oficios por sí mismos.

Otra clasificación de la formación docente es aquella que define a ésta como a) formal; b) no formal; y c) informal. Para Jordá Hernández (2003), la formación docente incluye los conceptos de formación inicial, capacitación continua, actualización y desarrollo profesional y se considera como un proceso que se desarrolla en distintos tiempos y espacios, a través del cual se adquiere una forma de reflexionar y actuar en la profesión docente; es decir, tiene relación con el desarrollo personal y a la vez requiere de mediaciones que lo posibilite.

La OCDE (1985, como se citó en Navia, 2005) señala que a pesar de existir desacuerdo en precisar la naturaleza de la formación de los profesores, es posible diferenciar dos grandes momentos de formación profesional: la formación inicial, que es la que se realiza en las escuelas de formación para docentes y la formación continua, que son las actividades de formación que se realizan después de los estudios de licenciatura, con el propósito de mejorar los conocimientos, las competencias y las actividades profesionales. Imbernón (1994, como se citó en Navia, 2005) plantea la formación docente a partir del concepto de innovación, sosteniendo que la actualización de la formación de los profesores se da en función de la constante necesidad de innovación, con la finalidad de evitar la rutinización.

Problemas que se advierten en torno a los procesos de formación docente

Martín Molero (2000) señala que existen una variedad de significados respecto a lo que representa ser profesor y que la serie de definiciones que se ofrecen muestran la diversidad de funciones, roles y atribuciones que se le asignan, lo que hace difícil

establecer parámetros de formación y se pregunta ¿Cómo formar, cuando existe tal diversidad de significados respecto al profesor, pero también a la enseñanza? ¿Existe un conocimiento propio y específico de la profesión docente? ¿Es necesario el conocimiento teórico práctico acerca de cómo enseñar? Esta autora hace una revisión exhaustiva de literatura y resume:

A partir de la multiplicidad de funciones empezamos a comprender que nunca una profesión fue más compleja y más inalcanzable para la normal capacidad de los mortales. Por lo que se antoja, a la luz de estos datos, que sólo Hermes, una suerte entre dios y hombre, más cerca del primero que del segundo, podría ejercer tamaña profesión. Resulta difícil así, contar con profesores eficaces, pues vienen a desempeñar una suerte de misteriosa actividad que abarca muchas profesiones, cuando hacer sólo una bien ya implica una dedicación muy especial. Tal vez, si alguno se nos hubiese facilitado tamaña información antes de iniciar los estudios, probablemente estaríamos en otro campo de trabajo (Martín, 2000, p.190).

En relación a la teoría de la formación docente, retoma el concepto de Moore, quien la define como “socialización profesional” y agrega que los programas de formación de profesorado tienen como tarea proporcionar esas experiencias, que faciliten la adquisición de destrezas, conocimientos, valores, etc. del grupo en el que los candidatos se van a socializar.

En la revisión que hace de algunas investigaciones encuentra que, de acuerdo con Lindop (1985) sobre la formación que recibe el profesorado “el 50% de los

estudiantes percibe los estudios de poco valor formativo para su preparación profesional” (Lindop, 1985, p.191).

En este mismo sentido la autora señala que “Uno de los obstáculos que se advierten en gran parte de la investigación sobre la formación del profesorado es la tendencia dicotomizadora que existe entre “teoría” versus práctica, conocimiento -de-sentido-común versus conocimiento-académico.

Concluye: el tema de la formación del profesorado aparece como una evidencia dicotomizada, más en educación. Algunos llaman a la formación, socialización del profesorado. Y, así, hay modelos que consideran importante o básica la profesionalización mientras otros abogan por su desprofesionalización o ‘postura crítica’ frente a la formación, como prefieren estos ponentes, puede que por la connotación que entraña el término desprofesionalización.

Los planteamientos revisados dejan algunas reflexiones en torno a cómo entender la formación docente, cuáles son los procesos más adecuados para lograr que los estudiantes de este campo puedan conjuntar teoría y práctica, y además establecer estos vínculos con el campo de la formación docente. También permiten advertir que es un campo que aunque tiene muchos siglos de antigüedad, su reconocimiento no se ha consolidado, por lo que en el análisis de la profesión docente, se advierte que ésta es compleja por la diversidad de funciones, roles y actividades que se le asignan, sin mencionar que gran parte de la responsabilidad del éxito o fracaso escolar está atribuido a los docentes, quienes a su vez, en los procesos de formación que tuvieron no alcanzaron a visualizar la gama de entramados que la profesión exige.

Litwin (2008) formula la siguiente interrogante:

¿qué es relevante y qué no en los procesos de formación? De este cuestionamiento plantea que la formación -para la enseñanza- puede verse en dos vertientes: teórica y práctica. Afirma que “esta pregunta casi esencialista, suele ser respondida frecuentemente recuperando el valor para la formación o de la práctica o del dominio de la disciplina que se pretende enseñar” (Litwin, 2008, p. 31).

Acerca de la práctica señala que tiene una relación insuficiente con los saberes pedagógicos y didácticos, debido a que es construida a partir de la experiencia de los actores que poseen como estudiantes o profesores dentro de un sistema educativo, por lo que se fundan en conocimientos y experiencias prácticos y muy poco con el conocimiento teórico; entonces, en los procesos de formación de lo que se trata es de generar rupturas entre esas experiencias para poder desarrollar revisiones sustantivas que den lugar a nuevas categorías de análisis. La propuesta que realiza en torno a los procesos de formación es que no se desdeñe el conocimiento y la experiencia prácticos, sino que se tome como punto de referencia o como saber previo, de tal forma que pueda ser utilizado por las instituciones formadoras como escenarios potenciales para la enseñanza. Como afirma Litwin:

En síntesis, entendemos que recuperar el valor de una buena formación para la profesión docente implica valorar la formación teórica y no soslayarla en aras de impartir conocimientos que debieron ser atendidos en los niveles anteriores del sistema. Los procesos de formación en la práctica constituyen

un verdadero lugar y no son rituales de iniciación, de laboratorio o de ficción (Litwin, 2008, p. 34).

Al abordaje de esta problemática también se suma Correa (2001) quien plantea:

Toda profesión tiene un riesgo y el oficio del maestro no escapa a tales eventualidades, es tal la situación de peligro en que se encuentra que puede llevar a la decepción, la rutina, el cansancio, incluso a la renegación de su ejercicio (...) con el correr del tiempo y ante la complejidad de los escenarios sociales, llegar a ejercer la profesión, implica recorrer otros caminos con múltiples intereses y motivaciones (Correa, 2001, p. 17).

Esta autora agrega que la profesión docente se ve afectada por múltiples peligros, entre los que están: 1) el permanente nivel de insatisfacción; 2) estados de fatiga y sobresaturación y 3) desgaste de la capacidad afectiva.

Indica que el primer miedo está relacionado con las escasas posibilidades que tienen los profesores de verificar resultados positivos de su gestión sobre el proceso formador, debido a que la formación del educador es a largo plazo. El segundo miedo lo refiere a la escasa intimidad personal, familiar y profesional que tienen los profesores, puesto que generalmente están rodeados de estudiantes y de múltiples ocupaciones. Advierte que esta situación puede generar “fuga profesional”. En el tercer miedo refiere que el profesor debe estar en una permanente renuncia, puesto que no puede exigir amor verdadero a sus estudiantes, debido a que éstos son transitorios. Plantea que “los sentimientos de los profesores recomienzan cada vez para volver a interrumpirse” (Correa, 2001, p.19).

En torno al debate que existe respecto a los procesos de formación docente, se advierte que los autores están de acuerdo en la complejidad que implica la enseñanza y por lo tanto, existen dificultades para determinar con exactitud la orientación en los procesos de formación. Entre las dificultades que se señalan, están la multitud de tareas, de funciones y roles que se le asignan a los profesores, creando expectativas sobre la profesión, que sobrepasan su capacidad profesional y humana, lo que conlleva a que la profesión docente sea evaluada como poco eficaz, debido a que no cubre el cúmulo de responsabilidades asignadas.

En este mismo sentido, se pronuncia Savín Castro (2003) quien señala que el valor de la educación adquiere expresiones como:

... 'la educación es la llave del éxito', 'la educación construye un país', 'la educación libera', etc., y sobre el papel del profesor, discursos como 'construye nuevas generaciones', 'los maestros son forjadores de generaciones', 'unidos nuestros lazos en pro de la niñez'. Discursos todos que sostienen una visión de lo educativo y del papel del maestro, 'que lo sitúan en dimensiones imposibles de alcanzarse objetivamente' (Savín, 2003, p. 8).

Reflexiones en torno a los procesos de formación docente

Se advierte que la formación docente aparece dicotomizada, por un lado está la práctica y por otro, la teoría, lo que indica que existen dificultades para establecer la vinculación teórico-práctica, o bien, experiencia y conocimiento. Los autores que dan forma a esta compilación plantean que en las diferentes tradiciones por las que ha

atravesado la formación docente, éste es uno de los aspectos que no ha logrado resolverse.

En este sentido, consideramos pertinente abordar que actualmente en México se está desarrollando una reforma más sobre la formación docente. En ésta ocasión, se busca resolver el problema de la vinculación teoría-práctica; se trata de que los aspirantes a profesores pasen por períodos de entrenamiento prolongados que les permitan desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en el campo de la docencia.

Se espera que los procesos de formación sean los adecuados y pertinentes para lograr el objetivo propuesto. Quienes escribimos, esperamos que esta reforma sea en un primer momento comprendida y asumida como un compromiso profesional. En un segundo momento, que se consolide a la formación docente como una profesión de alto reconocimiento social.

Esto último no es nada sencillo; para ello se requiere que la formación de los docentes sea concebida como una razón de Estado y no como un programa de gobierno. Es decir, es necesario que la reforma dirigida hacia la formación de los profesores sea respaldada con todos los organismos e instancias del Estado mexicano con una visión sistémica y no sea una tarea cuya responsabilidad sea encomendada sólo a la parte más baja de la pirámide estructural: maestros, alumnos y directores de las escuelas normales.

No es un señalamiento ocioso ni errático, afirmar que la propia Secretaría de Educación Pública y las secretarías locales, con la totalidad de sus estructuras, están sumamente limitadas para llevar al éxito la reforma a la profesión docente. Esta tarea

requiere del involucramiento organizado y planificado de todos los actores del Estado mexicano.

Referencias

Álvarez, García, I. et al. (2002). *Nuevos Sistemas de Formación Docente para la Educación básica en un nuevo siglo. Estrategia Interinstitucional*

Correa de Molina, C. (2001). *Aprender y Enseñar en el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Aula abierta.

Diccionario de la Real Academia. Recuperado de <http://definicion.de/proceso/>. Obtenido el 22 de agosto de 2012.

<http://www.google.com.mx> (<http://definicion.de/proceso/>)

Jordá, Hernández, J. (2003). *Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas*.

Cuaderno de discusión No. 7. Serie: Cuadernillos de Discusión. Hacia una política nacional en la formación y desarrollo de docentes de educación básica. México: SEP.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Martín Molero, F. (2000). *La didáctica ante el tercer milenio*. España: Editorial Síntesis.

Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Disponible en:

<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm>

Navia, Antezana, C. (2005). *La Autoformación y la Formación de Maestros de Primaria en México*.

Contribución al Análisis de la Autoformación de Maestros de Primaria en los Márgenes del

Sistema Educativo (cultura, experiencia e interacción formativa). La situación en el estado de Durango, México (2002-2004). Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Morelos, México.

Ortiz, Jiménez, M. (2003). *La formación de los maestros en servicio*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.

Rosas Carrasco, L. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural*. México: CEE / SNTE.

Savín, Castro, M. A. (2003). *Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral*. Cuaderno de discusión No. 13. Hacia una política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México: SEP.

EL IMAGINARIO DOCENTE SOBRE LA RIEMS

Alejandra Gutiérrez Ponce
Alicia Rivera Morales
UPN Ajusco

Resumen

La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) en su discurso coloca como elementos fundamentales la equidad y la calidad; se concentra en la obligatoriedad de la educación media; se convierte en un puente político hacia la posibilidad de integrar los diferentes sistemas y subsistemas pertenecientes en la educación media superior, con las consabidas resistencias de los actores involucrados, escuchar al docente, quien transforma la reforma curricular, quien le da sentido, por tanto, el estudio de las representaciones sociales (RS) permite dilucidar la percepción que tienen los docentes de la reforma; permite la comprensión desde su aspecto empírico, proporcionando información acerca de cómo los docentes van haciendo de la reforma una particularidad representativa; brinda datos importantes sobre el sentido que tiene dicha reforma en la práctica docente y cómo este sentido demuestra las deficiencias en los diferentes aspectos presentados en la RIEMS. En este trabajo se pretende realizar un primer acercamiento a las representaciones que tienen los docentes sobre cuatro dimensiones de la RIEMS: Marco curricular común por competencias, actualización docente, evaluación y gestión institucional.

Aproximación teórica

La teoría de las RS, surge como una respuesta desde la psicología social para explicar el pensamiento social de las personas y cómo dicho pensamiento guía las acciones cotidianas; lo explica a partir de comprender el “conocimiento del sentido común y de lo cotidiano”; el autor a quien se le reconoce el desarrollo de esta teoría es Serge Moscovici. A mediados del siglo XX, en 1974, critica ampliamente la forma en que las distintas escuelas científicas hacen válidos sus conceptos y métodos y continúa siendo fuente de debate; algunos filósofos destacados que atienden la

misma problemática en diferentes formas, son Castoriadis, Lévi-Strauss, Husserl y Michel Foucault, entre otros.

Moscovici (1974) explica cómo el conocimiento en la actualidad es un *“producto segundo reelaborado”* y en esa medida nos apropiamos de conocimientos reelaborados que guían nuestra práctica, se hacen conocimientos prácticos y forman parte de la *génesis del sentido común*; en tal efecto, la escuela y el currículum proporcionan contenidos que ya fueron reelaborados por otros.

Por su lado, Denise Jodelet (1984) señala que el antecedente más inmediato de esta teoría fue el concepto de representación colectiva de Durkheim, quien hace una diferenciación entre la sociología y la psicología; la primera se dedicaba al estudio de las representaciones colectivas, la segunda se dedicaría al estudio de las representaciones individuales; esta división implicaba que lo colectivo y lo individual eran fenómenos diferentes (Mora, 2002). En este sentido, las representaciones individuales responden a un fenómeno puramente psíquico, mientras que la representación colectiva es *un pensamiento organizado*, que implica en el pensamiento individual de la colectividad, formando las creencias y mitos; esto quiere decir que las representaciones individuales están presentes en el sujeto y pueden ser influenciadas por estímulos internos y externos, pero las representaciones colectivas son producto de la trasmisión y reproducción entre una colectividad (Araya, 2002). Es así que, Moscovici (1974) critica la visión de Durkheim, pues indica, es una visión positivista, al considerar que las representaciones colectivas son ajenas a las individuales.

Por lo tanto, las imágenes que el otro hace son trasladadas como RS; lo imaginario y la RS se vuelven elementos de estudio sin exclusión el uno del otro; así pues, *“El imaginario no es más que este trayecto en el cual la representación del objeto se deja de asimilar y modelar por los imperativos pulsionales del sujeto, y en el cual recíprocamente, como lo ha mostrado Piaget magistralmente, las representaciones subjetivas se explican en las acomodaciones anteriores del sujeto al medio objetivo”* (Durand citado en Jodelet, 2007, pág. 103)

Lo imaginario tiene que ver con el valor y sentido que se hace a la imagen o al objeto, constituyendo lo real, la realidad del entorno social, el conjunto de imaginarios conforma una red simbólica de significados; estos se transforman a lo largo de las interacciones sociales, por lo tanto, no podemos olvidar su fuente ontogénica, en tanto tenemos que recordar que el valor de lo imaginario designa poder a lo inexistente, si la realidad es subjetiva, lo imaginario hace presente lo que no existe, por tanto lo imaginario configura parte de lo real (Banchs, Agudo, & Astorga, 2007). En el presente estudio se desarrolla en un enfoque procesual, en la medida que busca en el análisis del discurso, determinar las posiciones explícitas e implícitas de la RIEMS en los docentes de educación media superior.

Aproximación normativa

A principios de los noventa, en México se consideró, como un primer intento de reforma, la denominada “reforma al bachillerato general y tecnológico”; en ella no hubo modificaciones en los componentes básicos de formación, ni implicó cambios

estructurales del currículum, aunque sí se promovió el enfoque constructivista como modelo pedagógico (Nava citado en López & Tinajero, 2009)). Las primeras instancias educativas donde se intentó llevar a cabo este tipo de educación fueron el CONALEP, el IPN, el ITESM, así como en el INEA (Ramírez y Pérez, 2006). Para lo cual se necesitaban agregar nuevos contenidos en los avances curriculares, argumentando desde un enfoque constructivo y por competencias que no se puede dejar de proporcionar a los estudiantes información para complejizar sus estructuras cognitivas.

La visión normativa, académica y social en torno a la RIEMS.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2010, a través del primer objetivo “*Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional*” (SEP, 2007), en el apartado de educación media superior, hace latente la necesidad de construir e integrar un sistema nacional de bachillerato, a través de la construcción de un marco curricular común, el establecimiento de un programa de titulación y desarrollo de competencias para docentes, el establecimiento de programas de orientación educativa y en los procesos de certificación institucional. El día 26 de septiembre de 2008 se publicó en el Diario Oficial el acuerdo 442, que respalda la Reforma Integral, con el objetivo de crear un Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de diversidad; dicho sistema se configura bajo tres propósitos (SEP, 2009):

- Cobertura calidad y equidad
- Responder a las exigencias del mundo actual y
- Atender las características de la población adolescente

Así mismo la Reforma Integral está constituida a partir de los siguientes pilares:

- a) Construcción de un Marco Curricular Común: esta reforma pretende generar un sistema compartido con todas las instituciones de bachillerato, manteniendo un enfoque educativo basado en competencias y la construcción de un perfil de egreso común.
- b) Oferta de la Educación Media Superior: Sistema de becas destinada a los alumnos.
- c) Profesionalización de los servicios educativos: esta característica se ha centrado en procesos de gestión educativa, que incluyen: actualización docente, los estándares mínimos de equipamiento e instalación.
- d) Certificación Nacional Complementaria: El proceso de certificación consiste en que todos los alumnos egresados del nivel medio superior, tengan el mismo certificado que garantice el desarrollo mínimo de las competencias propuestas por la reforma, sin importar la entidad, el subsistema o la institución educativa.

El método

La fenomenología con un enfoque cualitativo, estudia los fenómenos desde la subjetividad, estudia las experiencias y la cotidianidad, “*la fenomenología procura*

explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana” (Rodríguez, Gil, & García, 1999, pág. 40).

Los participantes fueron 20 docentes: 10 del sexo femenino y 10 del masculino; las edades que presentan se concentran en un rango de 30 a 70 años. La mayoría de los docentes entrevistados (95%) tienen un contrato de base en la institución. A estos actores se les aplicó una entrevista semi-estructurada a fin de conocer la representación social que tienen los docentes acerca del Marco Curricular común con enfoque en competencias, Formación Docente, Evaluación y Gestión. La guía entrevista fue validada mediante jueceo.

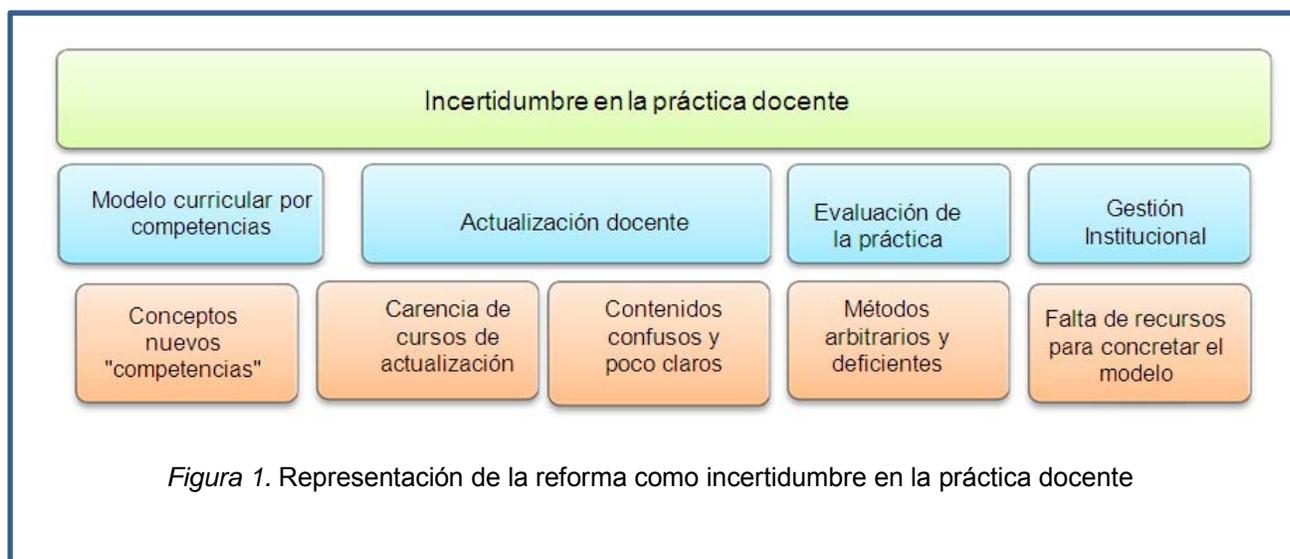
Resultados

A continuación se muestran los hallazgos encontrados, organizados en dos grandes categorías:

Representación de la reforma como incertidumbre en la práctica docente.

Los docentes se representan la reforma desde la complejidad de la práctica docente; el Modelo Curricular común por competencias implica una restructuración de contenidos, los cuales, comentan los docentes, carecen de calidad, son ambiciosos y al momento de hacer las planeaciones de sus clases se enfrentan al **cambio de objetivos por competencias**, *“Bueno anteriormente se usaban objetivos ahora son*

competencias... ahora se nos complica saber que es una competencia, hemos tomado cursos...pero se quedan cortos ” (D.17); este comentario engloba tanto la incertidumbre y el desconocimiento del nuevo modelo para la práctica docente y la carencia que viven los docentes hacia la actualización del propio modelo; esta relación entre categorías nos indica una representación donde la **carencia de actualización** se relaciona con la incertidumbre en la práctica docente, ante los nuevos contenidos. Otro elemento que está relacionado fuertemente con la representación de la reforma como un factor de incertidumbre en la práctica docente es la evaluación de la práctica, pues en este aspecto, los docentes remiten que sólo existe un método para evaluar la práctica; éste método consiste en un instrumento diseñado para medir ciertos aspectos de la práctica y los evaluadores son los alumnos; sin embargo, los docentes hacen presente que éste método es irrelevante en la medida que no aporta un beneficio a sus prácticas: *“si nos gustaría que nos evalúen y nos hagan ver, cómo exactamente nos está yendo” (D.4).* De igual forma refieren que los métodos son ineficaces en la labor que hace el alumno para evaluarlos, pues consideran que la evaluación hecha por los alumnos muchas veces es **arbitraria** *“en algunas ocasiones no nos garantiza que los alumnos realmente estén expresando, lo que es” (D.12),* así, la evaluación de la práctica docente se relaciona con una actualización y un modelo curricular que indican que los docentes provocan incertidumbres en su práctica, como se ve en la Figura 1:



La figura 1, muestra la relación entre el Modelo Curricular por Competencias y la actualización docente; otro factor que contribuye en la incertidumbre es la **falta de procesos de gestión institucional que brinden recursos** tanto en actualización como en el acceso a tecnologías: *“yo creo que ha sido negligencia, descuido, hay que tener recursos para poder trabajar este modelo...”* (D.13), y así poder concretar la reforma, esto quiere decir, que el docente no tiene elementos para comprender y ejecutar los requerimientos de la reforma, por lo tanto su representación de la misma se concentra en la incertidumbre, pero esta incertidumbre está en su acción en el salón de clases y en su entorno institucional.

Representación de la reforma en la formación de los estudiantes.

Los docentes van construyendo una representación de la reforma desde el imaginario, que hace referencia a un futuro beneficio o mejora, así pues, la “mejora”

a la cual se refieren los docentes está relacionada con la **formación y la acreditación** de los estudiantes en el nivel medio; es importante recordar que las reformas en su constitución implican un elemento utópico con intenciones benevolentes para el cambio social; esperan que la reforma pueda contribuir en la mejora de la formación en los estudiantes “ *yo lo imagino ... con estudiantes que hayan cursado el modelo, capaces de auto- determinarse, de auto-reflexión... capaces de ser críticos*” (D.3); relacionada con esta perspectiva, consideran que al egresar un alumno con las cualidades descritas su desempeño en el campo laboral mejorará, así la reforma se convierte en un elemento de **formación para el trabajo**, “*...siento yo que tiene que cambiar la educación, pero tiene que cambiar respecto a las necesidades laborales, esto yo no sé si fue tomado en cuenta*” (D.15).

Señalan que existe una esperanza de mejora, los docentes hacen presente una realidad donde las problemáticas y contradicciones se hacen presentes; si bien las capacidades y habilidades son elementos a desarrollar en la formación de los alumnos, el docente tiene poco claro el camino que debe seguir su práctica para lograr el tan esperado cambio educativo; en este sentido la representación comienza en cada docente a conformar un núcleo figurativo, en dicho núcleo se sumergen las contradicciones del “deseo de mejora” y la realidad que enfrentan, “*pienso que el modelo aspira a un beneficio, sin embargo, ya en la realidad educativa, es muy difícil que estas cosas se concreten..*” (D.7).

Tienen presente que su realidad educativa es compleja y la puesta en marcha de la reforma también lo es, pero es importante indicar, que la concreción a

la que hacen referencia si bien es un plano global, ellos la representan directamente en su preocupación por la formación actual de los estudiantes.

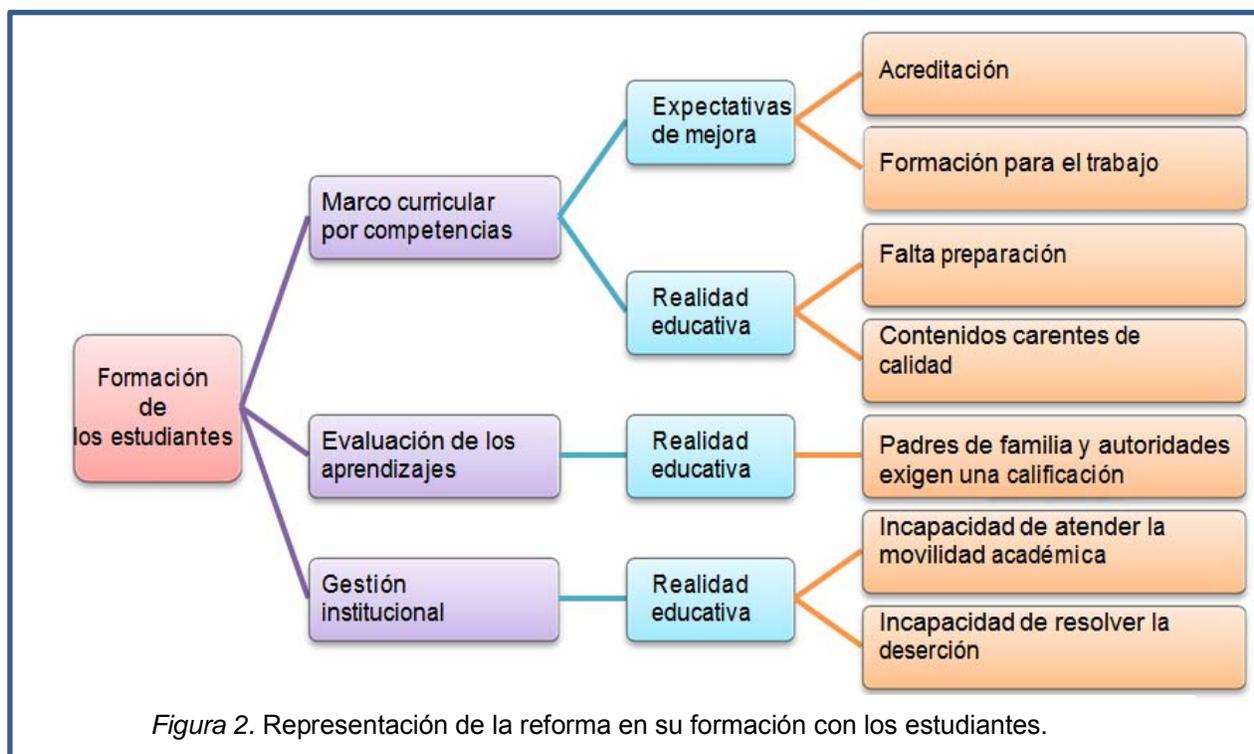
Declaran, que si bien hay una expectativa de mejora en la realidad educativa los alumnos que salen de secundaria con los contenidos del nuevo modelo, aún tienen muchos problemas, si bien año con año, los docentes se enfrentan a alumnos poco preparados para el nivel, actualmente, afirman una **falta de preparación** de los alumnos *“...porque los alumnos no llevan el conocimiento como se llevaba en el modelo anterior, principalmente y eso lo puedo comprobar cada día porque tengo alumnos de diferentes generaciones ... principalmente eso que no cuentan con el conocimiento que debían haber adquirido durante el proceso, el conocimiento se ha quedado muy flaco, bastante flaco” (D.12).*

Los docentes que están aplicando el modelo por competencias, si bien como se describió en el apartado anterior, aún no lo conocen en su totalidad, en su aplicación comparan la formación anterior de los alumnos a la formación actual y coinciden en que el nuevo modelo por competencias tiene **contenidos carentes de calidad**, *“...ahora los contenidos son revisados con mucha menor profundidad, hay temas que eran indispensables y que ahora ya no existen y que uno no puede saltárselos” (D.10)*, así la representación se complementa porque en la realidad, es decir en el salón de clases el docente se enfrenta a la concreción de los aspectos curriculares contemplados en la reforma, así, el docente en su representación de la misma, configura un núcleo figurativo donde la realidad y las expectativas de mejora se encuentran: *“Estamos viendo que en el nivel medio superior la creación del modelo por competencias está dejando a los alumnos con poco conocimiento” (D.6).*

Así mismo, ante esta carencia en la formación de los alumnos, encontramos que en la evaluación, las demandas de **autoridades institucionales y padres de familia**, se han convertido en **demandas para la acreditación**, en la cual, los docentes se han visto ante la obligación de crear mecanismos fuera de sus planeaciones para incrementar la calificación; sin embargo, indican que en la llegada del nuevo modelo, la institución en su necesidad de rendición de cuenta a autoridades superiores, les ha pedido a los docentes que incrementen las calificaciones y ha creado mecanismo de “ayuda” a los estudiantes para que puedan acreditar sus materias y en esta medida incrementar la eficiencia terminal *“desgraciadamente ocurre en la cuestión política tengo que subir mi eficiencia terminal y tengo que subir mi terminación, no importa como termine” (D.8).*

Ante un panorama donde los docentes indican que la reforma en los aspectos antes comentados no ha contribuido satisfactoriamente en la mejora de la formación del alumnado, declaran que en sí mismo no podrá atender la **movilidad académica** ni resolver la **deserción**, pues los aspectos de la movilidad académica no necesariamente contribuirá en la reducción de la deserción, *“con la movilidad lo único que va a pasar es que el alumno piense que puede hacer la preparatoria en tres años, no va a pasar lo contrario” (D.16).*

En la figura 2 se ilustra el esquema donde se combinan las expectativas de mejora en el modelo curricular y la realidad educativa que viven en su representación de la reforma relacionada con la formación de los alumnos.



Finalmente podemos concluir, que la calidad en la formación de los estudiantes es un punto importante en la representación que tienen los docentes sobre la reforma, esta representación es compartida por los docentes entrevistados y en ella se confrontan los deseos, las expectativas que se depositan en una acción política como lo es la reforma, así, los docentes depositan estos deseos, pero también saben que la reforma en su realidad educativa está permeada de incapacidades, deficiencias y necesidades. Esta representación puede ir modificándose reestructurándose a lo largo de los años, así también lo hará en la llegada de más acciones políticas, estos cambios contradictorios o convergentes son producto del desarrollo curricular, las influencias que intervienen son diversas, sin embargo, poder tener un primer acercamiento a la comprensión de la reforma permitirá que en un futuro se realicen cambios tomando en cuenta las inquietudes y problemáticas que los docentes viven con el cambio curricular.

Los tres elementos descritos forman parte de la complejidad en la representación de la RIEMS como producto de incertidumbres en la práctica

docente, pues la realidad educativa que enfrentan los docentes es compleja y en los lineamientos curriculares propuestos desde el discurso, esta realidad no se contempla y mucho menos es atendida en la formulación de la RIEMS.

Referencias

- Araya, S. (2002). *Las Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José de Costa Rica: FLASCO.
- Braslavsky, C., & Gustavo, C. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2e).
- Díaz, A., & Inclán, C. (2001). El Docente en las Reformas Educativas Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *La Revista Iberoamericana de Educación* (25), 17-41.
- Gimeno, J. (1992). Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía* (209), 162-167.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista diversitas- perspectivas en psicología* , 4 (2), 225-243. Recuperado el día 13 de Mayo de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67940201>.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social: Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. (Vol. II, págs. 469-494). Buenos Aires: Paidós.
- López, G., & Tinajero, G. (2009). Los Docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), 1191-1218.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital* (2), 1-25. Recuperado el 10 de Septiembre de 2009, de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/55/55>.

Moscovici, S. (1974). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Segunda Edición ed.). Buenos Aires: Huemul.

SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

SEP. (2009). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Recuperado el 10 de Marzo de 2010, de Subsecretaría de Educación Media Superior: <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>

QUERÍA SER INGENIERO NÁUTICO, PERO DECIDÍ ENTRAR A LA NORMAL PARA DARLE GUSTO A MI PAPÁ

José Luis Martínez Díaz

Escuela Normal Superior del Estado de México

Resumen

La ponencia aporta elementos para entender las características subjetivas que acompañan la adquisición de la profesión docente en una escuela normal. Elementos que aproximan al conocimiento de la situación biográficamente determinada de los alumnos normalistas y que quizá sea ignorada por quienes nos ocupamos cotidianamente en la formación inicial de los docentes.

Palabras Clave: alumno normalista, profesionalización, experiencias significativas.

El problema

En la visión cotidiana de los formadores de docentes, poco o casi nada se sabe de los estudiantes. El interés respecto de ellos ocurre de las puertas de la Escuela Normal hacia dentro y se deja fuera la personalidad social del estudiante y los diferentes horizontes concéntricos del mundo de la vida en el que éste participa. Los avances de la investigación educativa que se presenta ofrece aspectos del “mundo que está detrás”, del estudiante que aprende a ser maestro. La idea general que subyace consiste en que para poder entender la adquisición de la profesión docente por parte de los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) es menester analizar también los diferentes aspectos del mundo de la vida que influyen en esa adquisición. Este conocimiento puede ser fundamental para la

organización de estrategias institucionales que mejoren la formación profesional de los maestros.

Objetivo

Con la investigación tratamos de identificar rasgos de la situación biográficamente determinada de 19 estudiantes normalistas de cuarto grado que directa o indirectamente pueden influir en su profesionalización; es decir, en la adquisición de la profesión docente por la que han optado. Todo esto para aportar elementos que fortalezcan las expectativas pedagógicas de los formadores de docentes.

El estilo cognoscitivo

La investigación privilegió el análisis comprensivo y la búsqueda del significado, en la perspectiva que aportan Schutz (1974), (1993), (1995) y Berger y Luckmann (1998). Se enfocó al estudio del *sí mismo de los estudiantes de licenciatura en educación secundaria en la especialidad en matemáticas*. Para lograrlo, esta especie de análisis del Yo del otro, Ricoeur (1996), tuvo que ser ubicada en el contexto de la trayectoria de la formación profesional del estudiante normalista, trayectoria que está sintetizada en lo que se conoce como profesionalización o adquisición de una profesión.

Como los contenidos de la conciencia de un actor social adulto y en estado de alerta no son directamente accesibles al análisis del investigador, nos

vimos obligados a organizar procesos dialógicos, de relación cara a cara con el actor social. Esto se logró con base en un esquema de interrogación que consideró elementos de *la historia de vida y la entrevista*. Así, se tuvo acceso más o menos secuencial a ciertos aspectos de la vida ordinaria que han acompañado la profesionalización, mismas que en conjunto integran tanto para la óptica del actor, como para el intérprete, el esquema de experiencias que están detrás de la formación.

El trabajo con los 19 informantes devino en recuperación de experiencias significativas que sólo pueden observarse desde *Actos reflexivos*, en el sentido que señala Dewey (1998), como actos que implican registro de algo realizado; alguna visión del futuro y alguna anticipación o predicción. Actos con los cuales cada sujeto es capaz, de manera voluntaria, de reconstruir no solamente su vivencia sino también su propio sentir de la vivencia. La autorreflexión es acontecimiento que sucede en el *Aquí* y el *Ahora* específicos, que hurga en el pasado, observándole de nueva cuenta con atención y con un estado de alerta, o “*un plano de conciencia de elevadísima tensión, que se origina en una actitud plena de atención a la vida y sus requisitos*” (Schutz (1995).

La historia de vida y la entrevista aproximan al investigador a información relacionada con la circunstancia vital, social y cultural en voz de quien la narra, el sujeto social. Su diseño y aplicación exigen plantear procesos sistemáticos de conversación intensa entre entrevistado y entrevistador, de encuentros únicos o discontinuos cara a cara entre el investigador y el informante. Para la construcción del guión se estudiaron los trabajos de especialistas como: Balán (1974), Magrassi

(1979), Cicourel (1982), Schwartz y Jacobs (1984), Taylor y Bogdan (1986) Cohen y Manion (1990), Pujadas (1992), Corenstein (1997), entre otros, quienes coinciden en sostener que con el empleo organizado de la historia de vida y la entrevista, el investigador puede acercarse al modo como los actores sociales observan, clasifican y experimentan su propio mundo. Coincidimos con Durán (2002) acerca de que la búsqueda del significado en la información puede llevarse a cabo mediante el proceso de *codificación*, que incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones.

Resultados

El horizonte cultural de sus familias.

La familia es el punto en el que se localiza el origen de las coordenadas con las que cada actor social se orienta y se desplaza por el mundo físico y social en términos de su acción o de sus propósitos cognoscitivos. Es, quizá, el estrato del mundo social del cual cada sujeto en cuestión, cree tener y seguir teniendo un conocimiento social más íntimo. Con base en ese conocimiento que se actualiza con la vida, cada sujeto se encuentra en posibilidades de referirse a ella y de hacer su propia interpretación. Armando (E19adrnslm:) por ejemplo, dice: “... *Vivo entre maestros. A mis padres les gusta el trabajo que están ejerciendo, la docencia, y ahí, surge la responsabilidad, el trabajo con sus alumnos. Se preocupan por los hijos en la*

escuela, por ayudarlos, por superarse. Lo que inculca la familia es el estudio siempre, ser alguien en la vida.”

El acervo de conocimiento que siempre tiene disponible a la mano, respecto de su familia, es útil para presuponer la existencia de una construcción intersubjetiva más íntima, más compleja, donde el concepto “familia” capta el sentido del estrato del mundo al que se pertenece, Berenice (E14adnslm) por ejemplo evidencia:

“... Mi familia la integramos 8 elementos: papá, mamá y seis hermanos; tres mujeres y tres hombres. Mi papá es una persona abierta a la charla, a la comunicación, respeta nuestras ideas y decisiones como hijos. Mi mamá es de carácter fuerte. Mi papá procura platicar con nosotros, respeta a las personas con las que convive. Se dedica a su trabajo, tiene una educación de nivel secundaria y mi mamá de primaria. Ambos nos impulsan a seguir adelante. De mis hermanos soy la única que estoy haciendo una licenciatura, mi hermano esta en preparatoria, dos están en secundaria y dos en primaria.”

En el hogar, acción, espacio y tiempo son elementos consustanciales de la vida, y no simples trazos objetivos que la delimitan. La sintonía mutua hace coincidir sueños, intereses y objetivos. En Silvia (E13andnslm) esto se aprecia cuando explica:

“... Yo considero que mi familia está preparada, que tiene nivel cultural porque la mayoría de mis hermanos son profesionistas y tanto mi mamá, como mi papá son profesionistas. Somos siete hermanos, cuatro hombres y tres mujeres. Mi mamá es enfermera y mi papá es maestro, es subdirector de una secundaria, dos de mis

hermanos son profesores también. Uno de ellos está estudiando la licenciatura, pero en educación primaria, y dos de mis hermanos estudiaron para químicos laboratoristas, también tienen carrera. El otro está dando clases de computación.”

Otra estudiante entrevistada expresa su interpretación sobre su familia y la concibe como “*muy tradicional*”, tal vez como un núcleo social cuya pauta cultural preestablecida no permite “*extravagancias, como vestirme de mezclilla. Mi familia es muy formal, tenemos un rol que cumplir, yo como la mayor, mi hermana como la que sigue y así sucesivamente, cada quien tiene un papel específico dentro de la familia. Mis papás trabajan y nosotros estamos en la escuela.*” (E01alnslm)

O tradicional en el sentido de que: “*... somos una familia que culturalmente estamos abocados a estudiar. De los nueve hermanos que somos, nueve somos profesionistas, o estamos por terminar, entonces, culturalmente todavía tenemos valores, nos ayudamos entre hermanos, los padres ven por nosotros. Aunque mis hermanos ya son casados, todavía se ve esa preocupación de la madre por los hijos y los nietos, y entonces, culturalmente sigue siendo una familia muy tradicional*” (E01alnslm).

La percepción del sí mismo en el contexto familiar.

Con base en sus experiencias de vida familiar, los rasgos de personalidad social y cultural que se atribuyen los alumnos entrevistados, marcan cierta tipicidad entre ellos, son estudiantes que en cierto modo se conciben a sí mismos como el centro del cosmos familiar, Rodrigo (E07penslm) plantea:

“... Como soy el mayor, tengo más responsabilidad para con mis hermanos, que son menores que yo. Mi familia me ve a mí como ejemplo a seguir. Mis padres les dan ese sentido a mis hermanos, de que soy al que deben de seguir, cómo deben de ser, que es el objetivo a alcanzar, es el que tienen que seguir, es el que pone el ejemplo”.

Hacia el estudiante se decanta el interés y la inversión familiar, es ejemplo a seguir por los hermanos, sobre todo si esos hermanos son pequeños. Para otros, (Mireya: E09hanslm), estudiar va más allá de lograr un objetivo personal, es un compromiso moral con su familia, dice: *“... Me siento un poco fuera de lugar, en el sentido de que soy la única que ha tenido mayores estudios, en comparación de mis hermanos que tienen carreras técnicas. Uno de ellos es programador analista y el otro es carpintero, estudió carpintería. Mi papá es velador y mi mamá se dedica al hogar.”*

Es probable que cuando los estudiantes en cuestión enfrentan procesos de aprendizaje en la escuela normal, rememoren la situación familiar, el compromiso con sus padres y hermanos; inclusive recuerden el modo de vida respecto del cual, su propia vida y sus expectativas están comprometidos a superar, quizá porque puede percibirse como sujeta a sus propias determinaciones morales de apoyar a sus padres y hermanos. La pulsión afiliativa del aprendizaje aparece, y con ella, las necesidades de logro, de auto superación personal o de mejoramiento social del Yo.

La profesionalización y sus contenidos, como el aprendizaje, están muy cerca de las decisiones importantes que fueron tomadas en el seno familiar de los estudiantes. Si como ha dicho Ausubel (1983) que el aprendizaje requiere de

motivación interna de cada estudiante, quizá esta motivación tenga mucho que ver con el conjunto de decisiones tomadas en el núcleo familiar, porque son decisiones cruciales que marcan la vida del sujeto. A las motivaciones de los alumnos en cuestión se pueden agregar las aspiraciones o visiones de padres, hermanos, inclusive de maestros. La elección de la carrera está lejos de ser decisión estrictamente individual, parece ser decisión social. Josué (E05ganslm), por ejemplo, refiere:

... quería ser ingeniero náutico, pero por situaciones de que “te vas a ir, saliendo de la secundaria”, es decir, “que te tienes que ir a Veracruz y no nos vamos a ver mucho tiempo”... lo abandoné, ya no lo quise. Después quería ser veterinario, pero, pues no, que alguna enfermedad de los animales a la mejor te puede hacer daño, mejor busca otra cosa. También lo abandoné. Después quise ser ingeniero en electrónica y por situaciones de presión de mi papá, de que no, mejor vete a ingeniería mecánica, y bueno, también se abandonó. Después decidí ingresar a la Normal, porque tenía que terminar una carrera para darle gusto a mi papá, porque él es de la idea de que como no fue ingeniero, quería que yo fuera ingeniero. Entonces digamos, que fue también esa presión la que me hizo de alguna manera abandonar la ingeniería.

Necesidades que impulsan.

Como las decisiones, las necesidades enfrentadas en el transcurrir de la propia constitución como personas, van también en estrecha relación con la profesionalización. El posible impacto o repercusión de las condiciones sociales adversas, parecen influir la voluntad, la motivación interna para poder, con todo rigor, canalizar la capacidad de atención a los procesos de formación. El caso de Josué (E05ganslm) es ilustrativo en este aspecto temático, dado que optó por tomar sus propias decisiones, abandona la carrera profesional sugerida por el padre y enfrenta situaciones nuevas, él nos dice:

... al estar fuera de la escuela durante un año, me metí a trabajar en un taller del papá de un amigo, precisamente de electrónica. La condición fue que no iba a recibir nada de sueldo por órdenes de mi papá. Yo creo que eso fue lo que cambió la situación de responsabilidades y de compromisos conmigo mismo. El papá de mi amigo siempre me decía: “échale ganas, trabaja, estudia.” Me ponía de ejemplo a él mismo, dijo que cuando su padre le ofrecía los estudios él dijo que no, y pues lo único que pudo rescatar en cuanto a estudios fue la carrera técnica en electrónica. Por otro lado, veo como uno de sus hijos, de ser ingeniero industrial, ha pasado a poner una taquería, eso ha afectado de alguna manera el orgullo de su padre. Yo lo que quiero precisamente es de que mis padres se sientan orgullosos de lo que estoy haciendo, pero también sentirme a gusto con lo que hago y

aplicar realmente lo que estoy estudiando, porque si no lo hago, no tiene caso que lo estudie.

En el desarrollo de los procesos escolares, los formadores de maestros deseáramos que nada interfiriera entre la intencionalidad formativa ya planificada y los alumnos. No obstante, al parecer, el alumno ideal no existe. La enseñanza superior normalista enfrenta resistencias sociales, como las necesidades y problemáticas de todo tipo que sufren los estudiantes: por ejemplo, económicas, de superación personal, de aprendizaje, de reconocimiento, de apoyo por parte de padres, amigos y maestros. Situaciones que influyen y que inclusive pueden determinar el desempeño estudiantil. **Rodrigo** (E07penslm), por ejemplo, explica que:

... no tener los recursos suficientes, es la carencia que más me impulsa para sobresalir, no sólo en la cuestión económica, sino ayudar a mis hermanos para que puedan sobresalir también, es lo que más me preocupa y me da esa fuerza para seguir estudiando, ayudar a mis hermanos.

Silvia (E13andnslm) manifiesta por ejemplo, que lo económico:

... es la necesidad que tenemos en la casa, pues también me hace valorar ¿no?, si mi mamá me da cincuenta pesos diarios para venirme, también debo de ahorrar, o sea, en las mañanas, por ejemplo, me tengo que venir temprano desde Villa Cuauhtémoc, para no llegar tarde y no venirme en taxi, eso implica que yo no haga doble gasto o que malgaste el dinero que me mantiene ¿no? (Silvia)

La existencia como sujetos sociales, sus ámbitos.

Cada actor social distribuye su existencia en diferentes ámbitos de la vida bien delimitados, tanto temporal como espacialmente. Cada uno de esos ámbitos es tipificado por el actor social de acuerdo con las actividades ordinarias que ahí realiza. Con respecto a esos ámbitos, es como también organiza y orienta el desarrollo de su vida cotidiana.

Al reflexionar una semana en la vida de su familia, los informantes evocan la complejidad de los “saltos” de conciencia en su vida ordinaria. Entran, salen, avizoran, atienden los diferentes aspectos del mundo de la vida y las diferentes actividades que las facetas de ese mundo le reclaman. En la palabra de los estudiantes entrevistados, se configura la trama de relaciones sociales discontinuas que establecen en el fluir de su existencia, y que inclusive les obligan a identificarse a sí mismos como un tipo de actores sociales que cumplen cotidianamente con diferentes *roles*, que en términos de Luckmann (1996), serían actos socialmente tipificados e institucionalmente formados, o bien recíprocamente transmitidos (Berger y Luckmann: 1994). El caso de Carlos puede ilustrar lo anterior

Carlos (E08osnslm) “... el lunes salgo regularmente a las seis de la mañana de la casa. Cuando estoy de práctica me voy a la escuela secundaria, cuando se termina ese periodo, voy a la normal. Mi hermana es la que cuida a los niños. Mi mamá sale alrededor de las siete treinta de la mañana y va a su escuela. Mi papá sale también a las siete treinta de la mañana y va a trabajar. Mi hermana está todo el día en la casa, después yo regreso alrededor de las cuatro de la tarde a la casa,

todos comemos juntos. Mi mamá regresa alrededor de las dos, mi papá no tiene horario fijo, pero, según mi hermana, come a las doce, y entonces, después todos nos dedicamos al arreglo de la casa hasta como una hora u hora y media, mi mamá, pues, más tiempo. Después mi mamá planea alguna de sus clases, yo hago tarea, si no, salgo a jugar fútbol. Mi hermana sale a jugar también. La mayoría nos dormimos a las diez de la noche, creo que eso es de lunes a viernes. El sábado trabajo en un grupo musical, armo el audio y la iluminación, mi mamá está en la casa todo el día arreglando las costuras que hace, mi hermana va a la escuela a bellas artes en danza, mi papá trabaja, entonces yo llego como a las siete de la mañana por los eventos que son en la noche. El domingo vamos a misa temprano, después voy a jugar fútbol, mi mamá se dedica a la comida, ir al mercado, mi hermana a veces juega básquetbol, mi papá sigue trabajando en el taxi, nos vemos para comer, en la noche vemos televisión juntos y cada quien a dormir, a preparar las cosas para la próxima semana.”

Los planes para la escuela, para el momento actual, para el mañana y para “*el así sucesivamente*”, o por decirlo así, para toda la vida, varían al cambiar el horizonte de la atención y la acción constituyente del mundo. En cada zona del mundo de la vida donde los sujetos actúan, el interés y la atención adquieren sentido diferente. Ser alumnos, hijos, hijas, inclusive ser padres, amigos o amigas, son tipificaciones que dan cuenta de los roles sociales que determinan el sistema no sólo de intereses, sino también de los proyectos o planes del estudiante que en las aulas se ocupa en el aprendizaje y de su construcción como docente.

Conclusiones

Hemos entendido que aun cuando se participe dentro de un grupo o institución educativa, como sujetos de la educación cada quien define su historia individual y una versión propia sobre sus experiencias significativas. También entendimos que la visión particularizada de cada actor sobre su historia y su propio acervo de experiencias, es *cogitación* o acto de pensamiento reflexivo con el que puede disponer de las *retenciones* de casi todas sus experiencias, así como las *pretensiones* para un tiempo futuro.

Los elementos que otorgan significado al desarrollo de la personalidad social y cultural como estudiantes de licenciatura en la Escuela Normal Superior, podrían ser considerados para iniciar el proyecto de formación, dado que el estudiante, como cualquier otro actor social, no solamente es alumno, al menos, no estrictamente como se cree comúnmente en las escuelas. Los alumnos distribuyen su existencia en diferentes y variados horizontes de la vida cotidiana, con tiempos, lugares y actividades diversas que le reclaman también como ser total y único.

Referencias

- Ausubel, D. P., Novack J. D., y Henesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, Segunda edición, 1983, novena reimpresión 1996.
- Balán, J. (1974). *Las Historias de vida en ciencias sociales; Teoría y técnica*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Berger, P., Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires.
- Cicourel, A.V. (1982). *El método y la medida en sociología*. Madrid, Editora Nacional.

- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Corenstein. Z. M., y Medina, M. P. (1997). *Curso introductorio sobre historias y relatos de vida ciudadana, aproximaciones metodológicas y analíticas. Retos, procesos y sentidos*, México, Centro de Estudios Educativos A. C./ Alianza Cívica, A. C.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós.
- Durán, R. T. (2002). *Pedagogía como ciencia social*. Revista Paedagogium, México, No. 9, enero-febrero.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona, Paidós.
- Magrassi, G. (1979). *La historia de vida*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, La nueva Biblioteca.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como Otro*. Madrid, Siglo XXI.
- Schutz, A. (1993). *Construcción significativa del mundo social*. Barcelona, Paidós. Schutz.
- Schutz A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schutz A. y Luckmann. T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984) *Sociología cualitativa*. México: Trillas.
- Taylor S. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.

EL DISCURSO EMERGENTE EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PROCESO DE ACTUALIZACIÓN

Flavio Ortega Muñoz
Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"

Resumen

La presente ponencia es un reporte parcial de la investigación correspondiente a la tesis doctoral titulada tentativamente "Prácticas Discursivas sobre Labor Docente y Aprendizaje en el Proceso de Actualización inherente a la Reforma Integral de Educación Básica en Primaria". De manera general, se pretende dilucidar los modos en que el discurso es producido; sin embargo, para el caso que nos ocupa, y tratando de avanzar en la consecución de lo anterior, en el presente estudio se planteó como objetivo establecer un perfil descriptivo abarcando dominios conceptuales emergentes en el discurso de los docentes de educación primaria, en el proceso de actualización de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Para el logro del objetivo, se utilizó el enfoque cualitativo, el método etnográfico y la técnica de la observación participante. Los hallazgos preliminares permiten afirmar que los dominios conceptuales percibidos en el discurso de los docentes de educación primaria en el contexto del proceso de actualización, refieren a dos grandes áreas: la enseñanza y el aprendizaje. El perfil discursivo descrito representa una base fundamental para profundizar en el análisis de la información y avanzar en la dilucidación de las prácticas discursivas emergentes.

Palabras clave: Discurso, Docentes de Educación Primaria, Actualización.

Introducción

En el presente trabajo de investigación se construye un perfil descriptivo del discurso emergente en los docentes de educación primaria en el proceso de actualización de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). De manera específica, se establecen los dominios conceptuales recurrentes en los docentes con base en el análisis de siete registros realizados a partir de trece jornadas de observación en cuatro grupos de docentes participantes en el Diplomado sobre la RIEB.

El interés por identificar los dominios conceptuales en el discurso de los docentes, se originó de la necesidad por dilucidar las prácticas discursivas de los docentes de educación primaria en el contexto del proceso de actualización oficial; es decir, los modos en que el discurso es producido por los participantes en dicho diplomado. El establecimiento de un perfil discursivo de los docentes a nivel descriptivo es una tarea básica, pues contribuirá posteriormente a la comprensión de las reglas anónimas que determinan su discurso (Foucault, 1990), por ende, a la consecución del objetivo general de la investigación.

Como objeto de investigación, el discurso ha sido estudiado en el contexto de la educación inicial (Valero, 2008), en educación primaria (Fossati & Busani, 2004; Martínez, 2009; Villarreal, 2007); en educación secundaria (Arriaga, 2004); nivel medio (Aimino, Domján & Grasso, 2009) y educación superior (Hernández, 2006). Los antecedentes indican que el discurso ha sido investigado como elemento mediador de las relaciones que se establecen entre docente-alumno (e.g. Fossati & Busani, 2004) y docente-docente (e.g. Villarreal, 2007).

Esta investigación está focalizada en la relación que se establece entre los docentes a través del discurso, específicamente en el marco de un proceso de actualización. El interés es motivado por el contexto que caracteriza actualmente al nivel de educación primaria. Un contexto signado por la llamada Reforma Integral de la Educación Básica. Reforma que tiene su sustento inmediato en la Alianza por la Calidad de la Educación (2008) entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Alianza que a su vez es producto de lo planteado por el gobierno federal a través del Programa Sectorial

de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Entre otras consecuencias, se ha generado una reformulación de los materiales en educación primaria. A partir del ciclo escolar 2008-2009 se ha venido implementado un nuevo plan de estudios, además de programas distintos para cada uno de los grados que componen el nivel. Esto ha provocado inestabilidad en los docentes (por lo menos en el discurso), pues se habla de las potenciales implicaciones de la reforma en su labor.

Ante este panorama, la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, ha instado a los docentes a participar en el Diplomado sobre la RIEB. Este diplomado es la estrategia de actualización oficial para los maestros en servicio y recobra especial relevancia en la investigación, pues es el espacio académico donde los docentes tienen oportunidad de discurrir sobre los retos que plantea la reforma, y particularmente, donde van construyendo o reconstruyendo los conceptos inherentes a su labor.

Discurso en el proceso de actualización

Al hablar de discurso, se hace en concordancia con los supuestos de Michel Foucault, quien sostiene que el discurso es “un conjunto de enunciados en tanto que dependan de la misma formación discursiva” (1990, p. 198). El concepto de formación discursiva contempla las emisiones discursivas a nivel de enunciados (Foucault, 1980). Se trata de un sistema ordenado de declaraciones que comparten

cierta regularidad respecto a los objetos, las formas de enunciación, los conceptos y las elecciones temáticas que lo conforman (Foucault, 1990).

Desde esta perspectiva, el discurso ha sido estudiado en procesos de actualización de los docentes en servicio. En el marco de los Talleres Generales de Actualización y los Cursos Estatales, Villarreal (2007) analiza la relación que se establece entre los coordinadores y los docentes participantes a través del discurso. Los coordinadores ejercen mecanismos específicos de poder respecto a los docentes participantes, pues la normatividad se los permite a través del discurso que la sustenta. En este mismo sentido, Castañeda (2005) sostiene que los coordinadores ejercen su poder a partir del discurso emanado de las políticas educativas que regulan los procesos de actualización. Martínez (2009) establece que todo escenario educativo está marcado por relaciones de poder determinadas por el discurso hegemónico propio del modelo educativo vigente. Por su parte, Hernández (2006) coincide en el rol fundamental del discurso oficial para el ejercicio de poder; sin embargo, también destaca que el docente participante puede convertirse en protagonista del discurso a partir de la revisión de documentos normativos o la asistencia a los procesos de actualización propuestos por la SEP.

Esta distinción se puede entender tomando como referencia los aportes teóricos de Honoré (1980) y Ferry (1997). A pesar de que hablan en términos de formación, sus ideas son aplicables por la proximidad de dicho concepto respecto al de actualización. Para Honoré (1980), la formación “puede ser concebida como una actividad por la cual se busca con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo

una nueva forma, enriquecido, con significado de una nueva realidad” (p. 24). Según Ferry (1997), la formación es un proceso de transformación personal consistente en tener aprendizajes.

A partir de los argumentos anteriores, se puede advertir que el docente participante también puede generar, en relación con el coordinador y sus pares, un discurso sobre los conceptos inherentes a su práctica cotidiana y en un momento determinado, ejercer poder. Si llevamos los conceptos anteriores al diplomado en cuestión, se debe reconocer que los docentes también tienen capacidades, conocimientos y saberes sobre su labor, lo que permite una negociación o co-construcción de los conceptos puestos en referencia en el proceso de actualización.

Los conceptos de resistencia (Foucault, 1996) y dominación racional (Weber, 1984) son útiles para comprender la realidad desde esta perspectiva. Las posturas de ambos teóricos coinciden en que el ejercicio del poder a través del discurso entre individuos o grupos de individuos no solamente puede presentarse de manera vertical, sino que también de forma horizontal.

En la presente investigación se asume que a pesar de que en el diplomado sobre la reforma, el marco institucional determina los roles de los participantes y en gran medida la dinámica de trabajo, los docentes participantes tienen la oportunidad de establecer mecanismos de resistencia o negociación, que potencian la posibilidad de una relación bidireccional con respecto al coordinador a través del discurso y la manifestación verbal de conceptos.

Con base en los referentes anteriores y con la finalidad de avanzar en la comprensión de los modos en que el discurso es construido (prácticas discursivas),

la presente investigación se planteó el objetivo de establecer un perfil descriptivo del discurso emergente en los docentes de educación primaria en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica.

Metodología

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, se usó el método etnográfico y en esta primera etapa, la recolección de la información se realizó a través de la técnica de la observación participante.

Es necesario reconocer que la obra de Michel Foucault brinda además de elementos teóricos, principios metodológicos importantes para la consecución del objetivo de la investigación. No obstante, se consideró pertinente usar en esta primera etapa el llamado método de la Secuencia de Desarrollo de la Investigación de Spradley (1980), como complemento en el análisis.

Particularmente, se utilizó el análisis de dominios para identificar las categorías populares que permitieron establecer el perfil descriptivo del discurso emergente en los docentes de educación primaria en el proceso de actualización (en términos de Foucault, se hace referencia a los objetos y conceptos).

Entrada al campo

La investigación fue realizada en la ciudad de Victoria de Durango, Dgo., México. La negociación de entrada al campo resultó más sencilla de lo que se pensó en un

principio, pues solamente hizo falta una plática informal con el director de la Unidad de Formación Continua, quien me puso en contacto con otras dos personas, operarias directas del diplomado.

Se ha tenido la oportunidad de cubrir la totalidad del Diplomado abarcando los tres módulos que lo comprenden. Durante cuatro etapas de observación realizadas de marzo a julio de 2010, se dio la oportunidad de involucrarme como un miembro más en cuatro grupos distintos de docentes participantes en el proceso de actualización.

El primer grupo de observación estuvo conformado por 30 de los 60 ATP's asignados por los distintos sectores escolares para asistir al diplomado, además del coordinador. El segundo grupo se componía de 20 participantes del Sector Educativo 13, entre los que destacaban 10 ATP's, cinco directores, cuatro docentes frente a grupo de primero y sexto grados, el Jefe de Sector y la Coordinadora. El tercer grupo estuvo conformado por 15 miembros de la Zona Escolar 110, tres directores, 12 docentes frente a grupo de primero y sexto grados y dos coordinadores. El cuarto grupo estaba compuesto por tres ATP's, seis directores, 14 docentes frente a grupo de los distintos grados, la supervisora y la coordinadora.

Se decidió recoger las emisiones discursivas de los participantes, así como manifestaciones generales que dieran cuenta de los modos en que se producían éstas. Se audio grabaron doce de las trece sesiones en las que participé como observador, de las cuales siete fueron utilizadas en esta primera etapa, mismas que equivalen a un archivo de 459 páginas.

Los registros ampliados fueron elaborados en días posteriores al término de cada etapa de observación. Con relación al tratamiento de la información, se realizó el análisis secuencial destacando dominios en los registros impresos y haciendo anotaciones generales; en un segundo momento, se recurrirá al *software* de análisis de datos cualitativos *Atlas T1*.

Los dominios conceptuales recurrentes en el discurso de los docentes

Atendiendo al método de análisis planteado, se ha realizado un análisis inicial de la información recabada hasta el momento. En esta primera etapa, se han establecido de manera tentativa algunos dominios o temas que han resultado recurrentes en los docentes participantes en Diplomado sobre la Reforma Integral de Educación Básica en Primaria.

a) Reflexión sobre la práctica docente.

Algunos comentarios coinciden en que es necesario reflexionar sobre la práctica cotidiana para detectar lo que estamos haciendo y la forma como lo estamos haciendo, pues es un principio fundamental para adecuar nuestro quehacer conforme los supuestos de los nuevos programas de estudio. Por ejemplo, una maestra establece lo siguiente:

“La necesidad de reflexionar sobre la práctica... es importantísimo que cada uno de nosotros, a partir de los elementos que estamos integrando, estemos

en un constante va y viene, reflexionar sobre lo que estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo y qué resultados estoy obteniendo... presentarse al no realizar una reflexión constante sobre nuestra práctica”:

“...si nada más estamos... este... mmm... trabajando los contenidos... de... esta parte del diplomado y de cualquier otro... reunión de asesoría o reunión de capacitación, sin relacionarlo con mi realidad, sin reflexionar... lo que yo estoy haciendo, créanlo que van a ser... conocimientos fragmentados”.

b) La planeación didáctica.

Los docentes siguen reconociendo la importancia de la planeación didáctica para el trabajo docente. Aunque manifiestan inquietudes por la falta de conocimiento con relación a la nueva forma de planear bajo el enfoque por competencias, en las declaraciones, se puede identificar que han mantenido algunos elementos que han venido utilizando, pero también que han incorporado algunos otros planteados por la reforma. Por citar un ejemplo: un docente manifiesta que bajo el enfoque por competencias, algunos elementos a considerar en la planeación didáctica serían: *“debemos incluir la asignatura, el tema, el bloque, los aprendizajes esperados, las competencias, los conocimientos y habilidades, actividades, recursos didácticos y evaluación”*.

En este discurso aparecen conceptos como aprendizajes esperados, competencias, conocimientos y habilidades. Todos estos elementos son distintivos

de la reforma. Resulta interesante observar que a pesar de que manifiestan inquietud acerca de cómo planear, ya en un ejercicio práctico agregan rasgos de la reforma.

c) Trabajo por proyectos e investigación.

Los docentes destacan dos grandes diferencias respecto a su práctica y el aprendizaje de los alumnos. Primero, señalan que su labor ahora debe estar basada en proyectos; segundo, afirman que en el enfoque por competencias, el aprendizaje de los alumnos va a depender mucho de su interés en la investigación.

Un docente afirma:

“Ahora es más complicado porque tenemos que planear proyectos con base en los intereses de los alumnos o en hechos de nuestra vida real. Pero yo creo que es difícil porque se lleva tiempo y además, nos van a llegar los exámenes de la supervisión a lo mejor con cosas que ni vimos en clase, entonces, cómo le vamos a hacer para evaluar”.

Otro argumento se refiere al aprendizaje de los alumnos:

“Pues a mí se me hace interesante la forma en que ahora los niños tienen que aprender, además de que lo van a hacer en equipo al trabajar con proyectos, los niños van a tener que investigar mucho. A lo mejor por eso los libros de texto no tienen mucha información, porque los niños tienen que aprender investigando”.

d) Relación entre las concepciones de Aprendizaje y la Evaluación.

Resulta interesante la forma en que algunos docentes establecen la relación, que desde su punto de vista, existe entre las concepciones de aprendizaje y la evaluación de éste. Una maestra destaca que es necesario estar pendiente de la concepción de aprendizaje que tenemos, pues dicha concepción definirá en gran medida, lo que evaluaremos en el aula:

“Fíjense cómo aquí es importante partir de nuestra concepción de aprendizaje... a partir de, cómo... de, de cuál es el concepto que yo tengo de aprendizaje, es lo que yo voy a evaluar. Si yo creo que aprendizaje es... fechas, datos, memorísticamente, entonces yo voy a evaluar datos, fechas, memorísticamente. Si yo creo que aprendizaje va más allá... yo voy a evaluar el proceso el que siguió el niño”.

Otro participante comenta que

“Se concibe el aprendizaje como algo complejo, en donde integró conocimientos, saberes, procedimientos intelectuales y un entramado de actitudes, así como él también tiene que ver la manera de evaluar absolutamente todo eso”.

Además de la relación que se establece entre las concepciones de aprendizaje y la evaluación, ya se habla de aprendizaje en términos de competencia.

Conclusiones

Puede observarse que los dominios conceptuales refieren a dos grandes áreas: la enseñanza y el aprendizaje. Respecto a la enseñanza, recobran importancia dimensiones como planeación, intervención por proyectos y evaluación; con relación al aprendizaje, se habla de éste en términos de competencias, destacando la importancia de la investigación.

Los docentes han hecho juicios con base en el conocimiento del plan de estudios anterior y la exploración de nuevos materiales que plantea el Plan de Estudios de Educación Primaria 2009, una condición inicial importante a tomar en cuenta en la comprensión del discurso emergente en el proceso de actualización. Es decir, el discurso de los docentes está determinado en gran medida por la comparación/contrastación de lo que ya conocían con respecto a lo planteado por la reforma.

El perfil discursivo de los docentes descrito anteriormente, representa una base fundamental para seguir profundizando en el análisis de la información y comprender los modos en que es producido el discurso; es decir, las prácticas discursivas de los docentes en el proceso de actualización.

Referencias

Aimino, A., Domján, G. & Grasso, M. (2009). Los nuevos modos de comunicar y los procesos de socialización mediática en la escuela secundaria. *XIII Jornadas de Investigadores en*

Comunicación. Itinerarios de la Comunicación, ¿Una construcción posible? Argentina: Red Nacional de Investigadores en Comunicación.

Arriaga, E. (2004). *Micofísica del poder e institución escolar. Dominación disciplinaria en dos escuelas secundarias de la ciudad de México*. Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado el 7 de julio de 2009. Disponible en www.iztapalapa.uam.mx/poes/alum_grad_d.htm

Castañeda, A. (2005). Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente. En T. Yurén, C. Navia & C. Saenger (Coords), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 94-115). México: Pomares Corredor.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Fossati, M. & Busani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Revista Pilquen*, 6(1), pp. 1-13.

Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets. Editores.

Foucault, M. (1990). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1996). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI. Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 2. Recuperado el 7 de agosto de 2009. Disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/HernandezPoderMaestro.htm#>

Honoré, B. (1980). *Para una Teoría de la Formación*. Madrid: Narcea.

Martínez, R. (2009). *Poder y resistencia en la cotidianidad de la vida escolar*. México: COMIE.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México.

SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP.

SEP (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. Comunicación Social: boletines de mayo de 2008, Boletín 119. Disponible en <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/alianzaporalcalidaddelaeducacion>, recuperado el 10 de diciembre de 2009.

SEP (2008). *Plan de estudios. Educación básica. Primaria*. México: SEP.

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Valero, M. (2008). *El poder-saber en el discurso del docente para el establecimiento de las relaciones pedagógicas*. Tesis Doctoral de la Universidad Fermín Toro. Recuperado el 17 de diciembre de 2009. Disponible en www.upel.edu.ve/kipus/areas.asp?area=1&offset=-1

Villarreal, J. (2007). *Emisiones discursivas y ejercicio del poder en la actualización docente*. México: COMIE.

Weber, M. (1984). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS PRIMEROS SEMESTRES DEL ITSRLL RESPECTO A SUS DOCENTES

Claudia Ivette García Montelongo
Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

Los estudiantes universitarios de nuevo ingreso se forman ciertas expectativas de lo que será su estancia en una Institución de Educación Superior, y una figura importante en el cumplimiento o no de esas expectativas es el docente, pues este tiene una relación directa con el alumno y contribuye un factor importante en la motivación del mismo. La presente investigación tiene como objetivo conocer las principales expectativas que tienen los estudiantes de los primeros semestres del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos. Se utilizó un paradigma cualitativo apoyado de la fenomenología y se utilizaron como instrumentos algunos cuestionarios y entrevistas, se logra conocer lo que esperan los estudiantes de sus docentes en referencia a la relación con el alumno, la dinámica de la clase y sus habilidades profesionales como tal. Se deja visto cuestiones como la confianza, el respeto, la amistad, el dinamismo en clases, la variedad metodológica, así como el dominio de la materia, la responsabilidad y otros factores más que contribuyen en la formación y cumplimiento de expectativas de los estudiantes de la institución.

Palabras clave: Expectativas, efecto Pigmalión, motivación.

Problema de estudio

El ITSRLl está ubicado en Guadalupe Victoria Dgo. En este municipio existe mucha emigración a Estados Unidos de América, algunos estudiantes únicamente entran al tecnológico para obtener un comprobante de estudios para arreglar la visa, esto porque en la región la actividad económica más común es la agricultura (producción de frijol y maíz principalmente) y el comercio, la mayoría de los cultivos son de temporal, y en los últimos años los campesinos no han tenido muy buenas cosechas,

algunos optan por emigrar llevándose a toda la familia, provocando que algunos estudiantes se vean en la necesidad de abandonar sus estudios.

El tecnológico cuenta con estudiantes cuyas edades oscilan entre los 18 y los 24 años; a esta edad el estudiante se encuentra en la etapa de la adolescencia tardía y para González (2001), una de las características de la misma es que el contexto favorece que la vocación decidida se integre a una actividad que le permita satisfacer las necesidades de seguridad económica tanto en el presente como en el futuro y muchos de ellos no encuentran esa relación, pues actualmente las condiciones económicas de la región y del país, aunado a la inseguridad, no ofrecen un panorama muy favorable para el estudiante.

La mayoría de los padres de familia de los estudiantes son campesinos, lo que hace que la población estudiantil se caracterice por pertenecer al nivel socioeconómico medio-bajo, lo cual genera problemáticas tales como que en ocasiones los estudiantes no cuentan con los recursos materiales necesarios para su actividad escolar.

En cuanto a la escolaridad de los padres, se puede considerar que la mayoría únicamente cuenta con secundaria; esta observación se hace como factor que contribuye a la determinación de las expectativas de los estudiantes, y en consideración a que la necesidad de logro que suele tener un estudiante aparece muy firmemente enraizada en las actitudes de los padres (Rosen y D'Andrade, 1959; citado en Ball, 1988).

Se considera que mientras mayor sea el nivel socioeconómico de la familia y el joven, mayores serán las expectativas de status de ocupación (Gonzales, 2001).

En este sentido se ha visto que los estudiantes no tienen bien definido su proyecto de vida, algunos no saben definir cuál es su sentido de vida, se desconoce el perfil de egreso de la carrera y no identifican las áreas de oportunidad laboral, también existe poco interés por parte de los estudiantes en los contenidos temáticos, no indagan más allá de lo que se dice en el aula, no administran el tiempo de estudio, cuando tienen tiempo libre prefieren actividades como ver la televisión, estar navegando en redes sociales , entre otras que no agregan valor. El interés por este tema de investigación surge a partir del involucramiento en el Programa Institucional de Tutorías. Se detectó poco interés de los alumnos por ciertas materias y un alto índice de reprobación, se identificó poca cultura del esfuerzo, y desemboca en el aumento de índices de reprobación y deserción

Objetivos

Conocer las expectativas del estudiante respecto al docente al momento de cursar una materia, para tener un referente que permita posteriormente plantear alternativas de mejora en el desempeño de la planta de catedráticos del instituto.

Conocer cuáles son las características del docente que mayormente contribuyen a la motivación del estudiante, como un indicador que favorezca a la formación pertinente de perfil requerido en el instituto.

Reconocer el nivel de influencia que tiene el docente en la decisión del alumno para continuar estudiando.

Metodología

El diseño metodológico de la investigación se abordó bajo un enfoque cualitativo porque permite externar el punto de vista de la investigadora y de los participantes y por su carácter interpretativo sobre todo por la naturaleza de la temática a investigar.

En cuanto al método se apoyó de la fenomenología por que se interesa en comprender la conducta del ser humano de tal manera que explica significados de los eventos de la vida cotidiana. En cuanto a las técnicas se usaron herramientas etnográficas, tales como la observación y la entrevista en profundidad, permiten el análisis de aspectos cualitativos generados por el comportamiento de los individuos, sus relaciones sociales y la interacción con el contexto. Y como instrumentos se utilizaron la guía de observación, cuestionarios abiertos y semiestructurados, además de la guía de entrevista a informantes clave.

Hallazgos

Relación profesor – alumno.

“Es lo principal en las clases, para la motivación del estudiante, hay maestros que no se que tengan pero no dan ganas de repasar su materia, en cambio con otros le macheteamos toda la tarde” (S3M).

Amistad.

“una relación de amigos en el que le puedas confiar tanto en relación con la clase como en lo personal... (S4A)

“que también haya un vínculo amistoso, o sea que este centrado en su curso pero también se pueda platicar cosas de la vida cotidiana”... (S1A)

Para Hart (1934) y Leeds (1954) (citado en Ausubel, Novak, Hanesian, 1983), los estudiantes aprueban a los profesores que se interesan en los estudiantes, es decir que muestran amables, que son considerados respecto a sus sentimientos.

Respeto.

... “primordialmente el respeto y luego puede surgir como amistad a la hora de pedirle un consejo o asesoría”... (S2A)

Para D'Eon, M. F. y Harris, C. (2000, citado en Donato, Buonanotte, Gelpi, Rancich., s/f.) “Una buena relación docente-estudiante debe estar fundada en el respeto y confianza”.

Comunicación.

“...que sea buena la comunicación, porque algunos sólo llegan y sólo dan su clase...” (S3IV)

“...que exista buena comunicación dentro y fuera de la institución, porque algunos maestros fuera de clase ni conocen...”(S1L).

Lezcano, S. y Gallegos, S. (2006) afirman que es importante que el docente sepa brindar soporte afectivo en determinados momentos de la interacción con el estudiante, por ejemplo cuando éste se equivoca

Entusiasmo.

Lo consideran el más importante, los estudiantes de Ingeniería Mecatrónica, y los de Ingeniería Industrial del turno vespertino.

Simpatía.

Este rasgo es importante para los estudiantes de Ingeniería en Industrias Alimentarias y para los estudiantes de Informática, sin embargo para los estudiantes de Ingeniería Industrial, este no figuró de entre los más demandados.

Bernardo Carrasco J. (1984, citado en Carrasco, J., 1997) en alguna de sus investigaciones encontró que la simpatía o antipatía del profesor son elementos decisivos del fracaso escolar, pues según esa investigación al 51% de los estudiantes no les gustaba determinada materia porque el docente no la hacía interesante y amena.

Dinámica del docente.

Clases divertidas.

“...que sean divertidas y que se les pueda entender mejor, que no sean aburridas, que los temas sean explicados con dinámicas, videos y presentaciones...” (S1IM)

Clases dinámicas.

“...que sea dinámica, que se trabaje en equipo, que pongan ejercicios para resolver en clase de manera grupal...” (S2IV)

“...que no siempre tengan el mismo modo de dar la clase, por ejemplo que manejen exposiciones, trabajo de investigación, etc.,...” (S1L)

Tabla 1.
Variables motivacionales dentro del aula.

VARIABLES MOTIVACIONALES DENTRO DEL AULA	CARRERAS
El profesor.	Todas las carreras.
Los materiales que se emplean y la variedad metodológica.	Todas las carreras.
Los compañeros.	Industrias alimentarias.
El tipo de evaluación.	Poca importancia en general.
Condiciones del aula.	Poca importancia en general.

Habilidades del docente.

Dominio de la materia.

“...dominio del tema así cuando le preguntas un pequeño detalle y te los sabe responder de “pe a pa”...” (S1A)

La responsabilidad

Los estudiantes esperan encontrar en sus docentes principalmente la responsabilidad, consideran también que el docente debe tener formas de evaluación justa y algunos otros aunque en menor escala piensan que es importante la preparación pedagógica.

Conclusiones

Para los estudiantes la relación con el docente es fundamental, pues la personalidad de éste genera un gran impacto en la motivación de estudiante, en cuestiones tales como la confianza, la amistad, el respeto, la puntualidad. Que influyen poderosamente para la construcción de sus expectativas.

El estudiante espera del docente clases dinámicas, en las que exista interacción, que se le permita tener mayor participación a través de su intervención, con los demás compañeros de clase y que se le mantenga entretenido en las sesiones.

Se sigue viendo al docente como un transmisor de conocimientos, es decir se le sigue dando un papel determinante dentro del aula.

En cuanto a la dinámica del docente en el grupo, se puede aseverar que las técnicas que emplea influyen de manera representativa en la motivación del alumnado.

Los estudiantes conceden gran importancia al hecho de que se fomente la interacción en el aula y se lleven a cabo ejercicios prácticos, sin olvidar la explicación del profesor, que para muchos de ellos tiene gran relevancia.

Referencias

Ball, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid España. Ed. Narcea

Bernardo Carrasco, J. (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. 3ª edición. Madrid. Rialp.

Donato M., Buonanotte M., Gelpi R., Rancich A (s/f). *¿Los docentes de medicina cumplen compromisos morales con los estudiantes?* Recuperado el 14 de enero de 2011 en <http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/TrabajosLibres-Bioetica/20.%20%C2%BFLos%20Docentes%20en%20medicina.pdf>

Gonzales N, J. (2001). *Psicopatología de la adolescencia*. México D.F Ed. Manual Moderno.

Lezcano S, Gallegos S (2006). *Dime cómo te sientes y te diré como aprendes* Instituto Cervantes de Bruselas Congreso Virtual E/le. Recuperado el 05 de marzo de 2011 en http://congreso.ele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=110&Itemid=48

DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE DE UNIVERSITARIOS DEL ÁREA DE LA SALUD. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Ma. Martha Marín Laredo

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Sergio R. Torres Ochoa

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Dolores Gutiérrez Rico

Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

Se presentan avances y análisis de resultados parciales de una tesis doctoral que se realizó en el Área de la Salud de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo de identificación diagnóstica sobre formación docente. Los resultados parciales están referidos a datos sociodemográficos y laborales y a dos dimensiones (*relación profesor-alumno* y *métodos didácticos*) de un conjunto de seis que constituyen los elementos básicos de la construcción del Modelo Educativo que se tomó como referente para el diagnóstico. Se estructuró un cuestionario con 31 ítems referidos a esas dimensiones. Se cruzó la información de opinión y conocimiento, en el cuestionario sobre dichas dimensiones, con datos sociodemográficos de la muestra representativa de profesores de tres facultades del Área de la Salud (Medicina, Odontología y Enfermería). El análisis estadístico de significancia en la conjugación de las dos dimensiones referidas arriba y los datos sociodemográficos y laborales de los profesores de la muestra arroja resultados relevantes a considerarse en la puesta en práctica institucional de la futura formación docente. Apunta significativamente también a extrapolar el modelo utilizado a entidades pares.

Palabras clave: Formación, docencia, educación superior

Introducción

El Programa Sectorial de Educación de México (PSE) 2007-2012, en el apartado referente a la educación superior, señala que es “necesario fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico y el apoyo a programas de

capacitación, formación continua y superación académica de los profesores de asignatura”. Igualmente indica que se requiere “Mejorar en las instituciones de educación superior la vinculación entre la docencia y la investigación, así como los mecanismos que aprovechen los avances y resultados de investigación científica y tecnológica en el trabajo docente y en la formación de profesores” (Secretaría de Educación Pública, 2007:26).

El Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Michoacán de Ocampo 2008-2012 reseña que “se dará impulso a las actividades de las instituciones formantes de docentes, no sólo para potenciar la formación de profesionales de la educación, sino como espacios para la investigación y la elaboración de propuestas educativas” (Poder Ejecutivo Estatal, 2008:222).

El Plan de Desarrollo Institucional (PIDE) 2010- 2020 de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo describe que una de sus metas es “lograr que un mayor número del personal académico actual alcance mayores niveles de habilitación y competencias” para lo cual implantará un programa para la superación académica y formación continua del profesorado e impulsará la capacitación de los docentes mediante cursos, talleres y diplomados entre otros (UMSNH: 78).

El Nuevo Modelo Educativo de las Dependencias de Educación Superior (DES) de Ciencias de la Salud refiere que el docente de educación superior debe cumplir con un perfil mínimo que implica habilidades básicas (pedagógico-didácticas) para la docencia, sobre todo en aquellos casos en los que existe poca experiencia en el desarrollo de esta actividad (DES, 2007).

A partir del Nuevo Modelo Educativo se realizó un diagnóstico para identificar el grado de necesidad de formación docente de los universitarios del área de la salud.

Se encuestaron 217 profesores de las Facultades de Enfermería, Odontología y Psicología. Se les aplicó un cuestionario estructurado con referencia a seis dimensiones (planificación de la enseñanza, métodos didácticos, estrategias de enseñanza, relación profesor-estudiante, tecnologías en la enseñanza y evaluación educativa), con 31 reactivos con escalamiento tipo Likert.

El instrumento presentó una confiabilidad de .959 en Alfa de Cronbach y de .978 y .976 por el método de mitades Spearman Brown y Guttman, respectivamente. Se utilizó el programa SPSS ver18.

En los resultados destaca que casi la mitad de los profesores objeto de estudio no tiene preparación en educación y solamente algunos docentes manifiestan tener diplomados y cursos sobre esta temática.

Acercamiento a la problemática

Una fuerte problemática que se manifiesta en el área de la salud, en la educación superior, es su masificación, por lo que se ha vuelto tradición el contratar profesionistas de forma temporal sin tomar en cuenta la preparación pedagógica.

Un aspecto relevante que agudiza más la problemática, son las convocatorias para concursos de oposición internos y abiertos emitidos por las escuelas y facultades de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), las

cuales no contemplan en el perfil de los aspirantes la formación pedagógica. Ello propicia el que se desarrollen acciones diversas que van desde cursos aislados hasta verdaderos programas de capacitación y actualización.

En las DES de Ciencias de la Salud de la UMSNH solamente un número reducido de profesores tiene especialidad, maestría y doctorado en educación. Algunos tienen cursos o diplomados de pedagogía y/ o didáctica.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las necesidades de formación docente de los universitarios de las Dependencias de Educación Superior de Ciencias de la Salud de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante la implantación del Nuevo Modelo Educativo?

Esta pregunta general lleva a desarrollar las siguientes:

¿Cuál es la relación existente entre las variables sociodemográficas y laborales (edad, género, nivel académico, categoría, distribución de carga horaria y antigüedad) de los docentes de las Dependencias de Educación Superior de Ciencias de la Salud en cuanto a las necesidades formativas que presentan a partir del Nuevo Modelo Educativo?

¿Cuál es necesidad formativa de los profesores de las Dependencias de Educación Superior de Ciencias de la Salud en relación a las dimensiones: planificación de la enseñanza, métodos didácticos, estrategias de enseñanza, relación profesor -estudiante, tecnologías en la enseñanza y evaluación según la

opinión de los universitarios? En el presente documento se analizan únicamente dos de estas dimensiones.

Objetivo General del Estudio

Identificar las necesidades de formación docente que presentan los universitarios de la Dependencias de Educación Superior de Ciencias de la Salud ante la implementación del Nuevo Modelo Educativo.

Objetivos Específicos.

Correlacionar las variables sociodemográficas y laborales (edad, género, nivel académico, categoría, distribución de carga horaria y antigüedad) de los docentes de las Dependencias de Educación Superior de Ciencias de la Salud con las necesidades formativas y las dimensiones que presentan a partir Nuevo del Modelo Educativo.

Reconocer las necesidades de formación docente de los universitarios de las Dependencias de Educación Superior de Ciencias de la Salud, a partir del Nuevo Modelo Educativo, en relación a las dimensiones: planificación de la enseñanza, métodos didácticos, estrategias de enseñanza relación profesor-estudiante, tecnologías en la enseñanza, evaluación e investigación a través de la opinión de los profesores del área de la salud.

Referentes teóricos

Definiciones de diagnóstico.

El significado del término diagnóstico expresa un conjunto de conocimientos obtenidos a través de indicios. Etimológicamente la palabra diagnóstico surge a partir del campo profesional de la medicina y se reconoce como “acto o arte de conocer la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas y signos (Diccionario de la Real Academia Española, versión electrónica).

El diagnóstico aplicado a la educación ha ampliado su campo. Se han dado nuevas definiciones de esta actividad y se han desarrollado nuevas aplicaciones de la misma. En la actualidad, este término incluye a estudiantes, docentes, contextos y procesos educativos. Se utiliza con fines preventivos, correctivos y de desarrollo. Cuando se diagnostica, se persigue la mejora de una situación, por lo que toda intervención educativa que no tenga en su origen un análisis de necesidades (por informal que éste sea) puede convertirse en la acción por la acción.

Tipos de diagnóstico en educación.

1. Personal: incluye los ámbitos biológico, psicomotor, cognoscitivo-intelectual, cognitivo, motivacional, afectivo y social.
2. Académico: incluye los ámbitos del estudiante (conocimientos, motivación, atención entre otros), profesor (formación, estilo, expectativas, etcétera), aula

(clima organizacional), programas y medios educativos (objetivos, contenidos, recursos, evaluación) e institución escolar (aspectos físicos y organizativos, recursos, relaciones con la sociedad entre otros).

3. Socioambiental: agrupa a la dimensión familiar y sociedad (Martínez, 1993 en Padilla, 2002: 27).

Podemos definir a las necesidades de formación docente como “el conjunto de actividades que son percibidas o sentidas como básicas para potenciar el desarrollo profesional del profesor universitario” (Sánchez, 2001:396).

Las “necesidades de formación significarían los déficits objetivamente existentes entre la realidad o situación actual percibida por los profesores en el desarrollo de su ejercicio docente, y lo que sería la situación ideal, estándar, mínima o normal, deseada y esperada” (Sánchez, 2001: 396).

El estudio de las necesidades de formación docente orienta en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera relevantes para acometer su labor diaria y que, por tanto, han de constituir un centro de atención en los programas de formación. La formación docente es un proceso de la práctica social, mediante el cual el docente universitario adquiere conocimientos, habilidades y actitudes que le llevan al desarrollo personal y profesional, que le permiten aprender a enseñar y apoyar a los estudiantes en su aprendizaje.

La formación del profesorado universitario debe entenderse como un proceso continuo, sistemático y organizado; lo que significa entender que la formación del profesorado abarca toda la carrera docente. Deberá englobar tanto la formación

inicial como la permanente (Marcelo y Mayor en Perales, Sánchez y Chiva, 2002: 51).

Metodología

Previo consentimiento informado se encuestaron 217 profesores de las Facultades de Enfermería, Odontología y Psicología. Se les aplicó un cuestionario estructurado con referencia a seis dimensiones (planificación de la enseñanza, métodos didácticos, estrategias de enseñanza, relación profesor-estudiante, tecnologías en la enseñanza y evaluación educativa), con 31 reactivos con escalamiento tipo Likert.

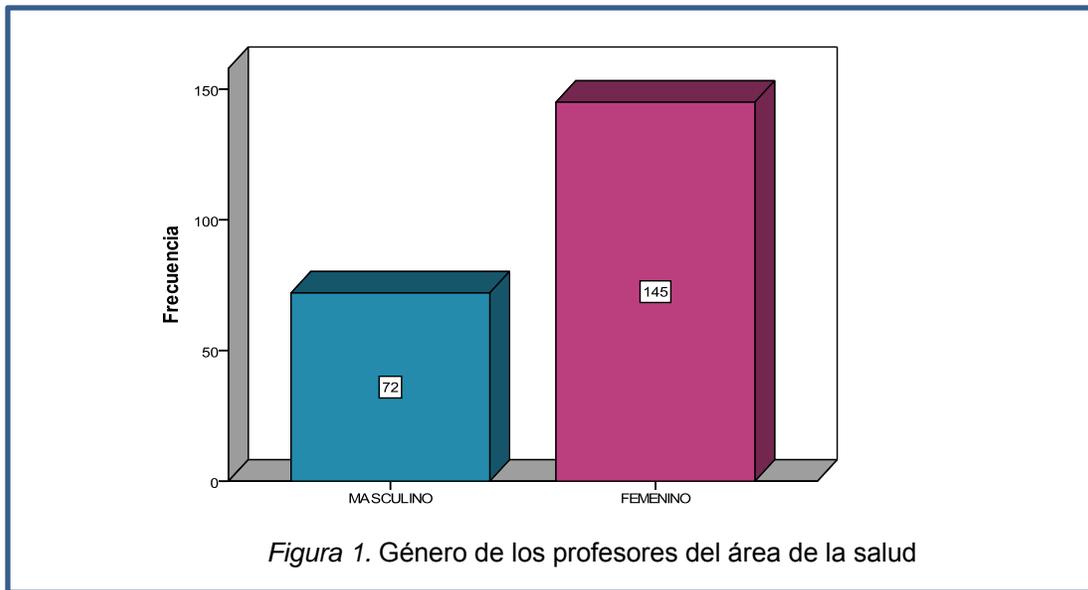
El instrumento presentó una confiabilidad de .959 en Alfa de Cronbach y de .978 y .976 por el método de mitades Spearman Brown y Guttman, respectivamente. Se utilizó el programa SPSS ver18.

Resultados

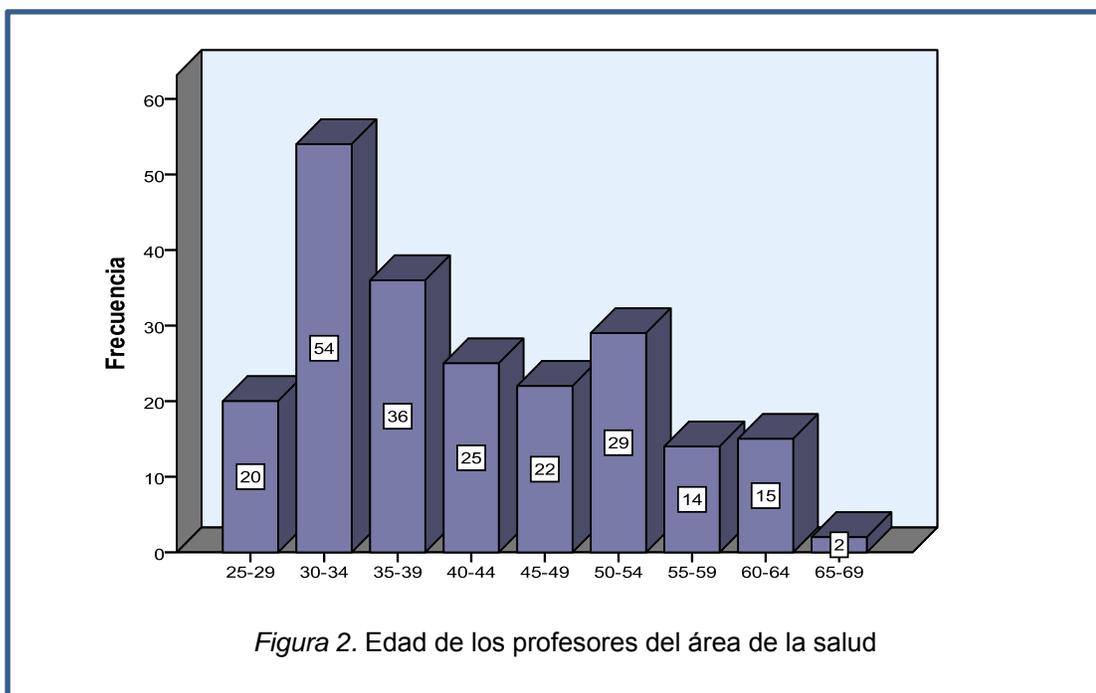
En el presente documento, por efectos de espacio y tiempo, se analizan únicamente los datos sociodemográficos y laborales y dos de las dimensiones señaladas: *Relación profesor-estudiante* y *métodos didácticos*, cuyos resultados, a juicio de los autores, son de especial relevancia cuantitativa en el referido diagnóstico.

Datos sociodemográficos y laborales.

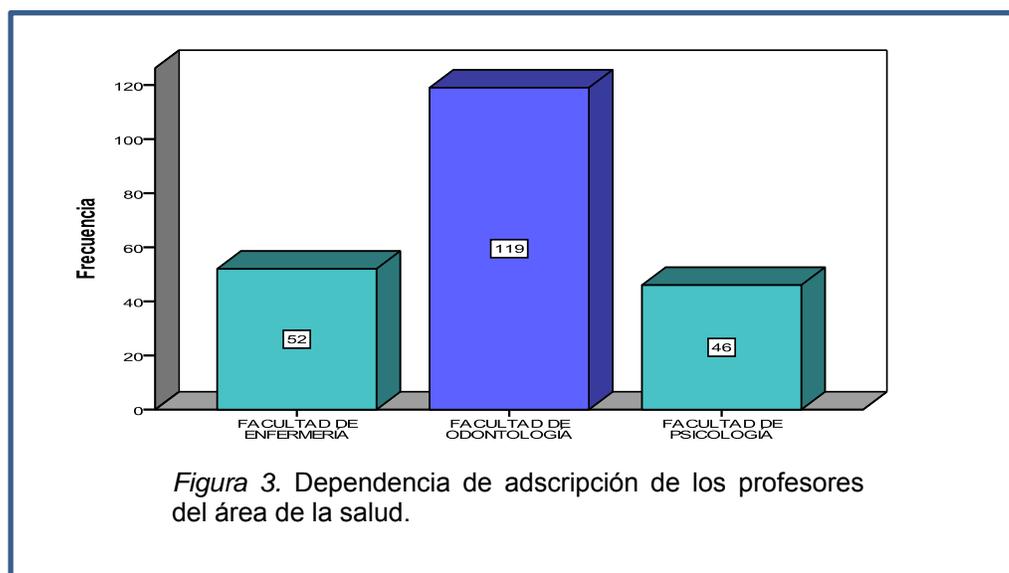
En relación el género el 33.2% (72) fueron hombre y el 66.8% (145) mujeres (Figura 1).



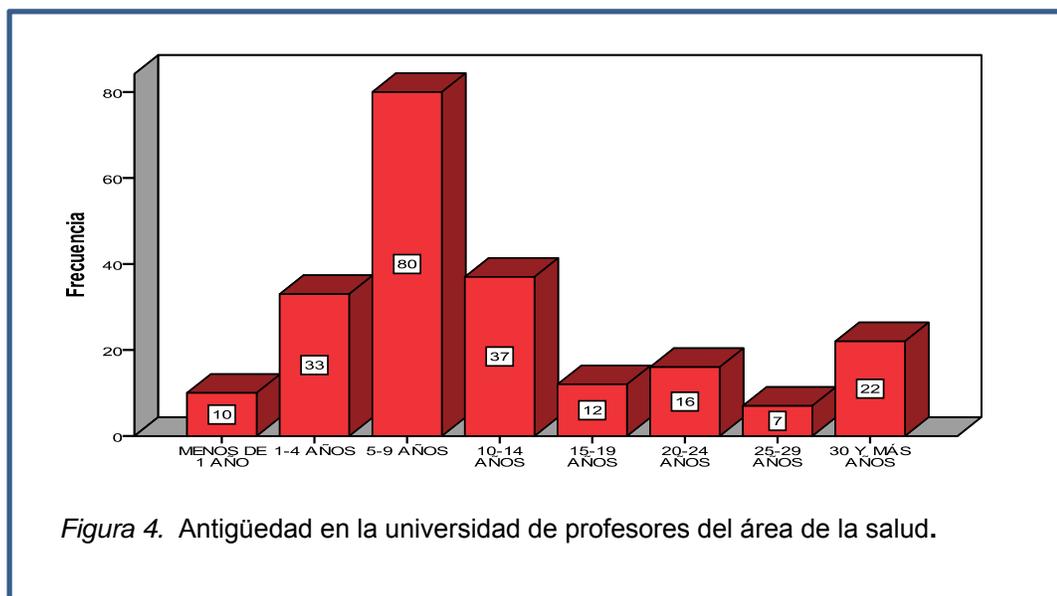
El grupo etario de 25-29 años (20) representó el 9.2%; el de 30-44 (54) correspondió al 24.0%; el grupo de 35-39 años (36) el 16.0%; el de 40-44 años (25) el 11.5%; el de 45-49 años (22) el 10.1% y el de 50-54 años el 13.4% (29), el restante se ubicó en el grupo de 55 y más años (31) con un 14.0% (Figura 2).



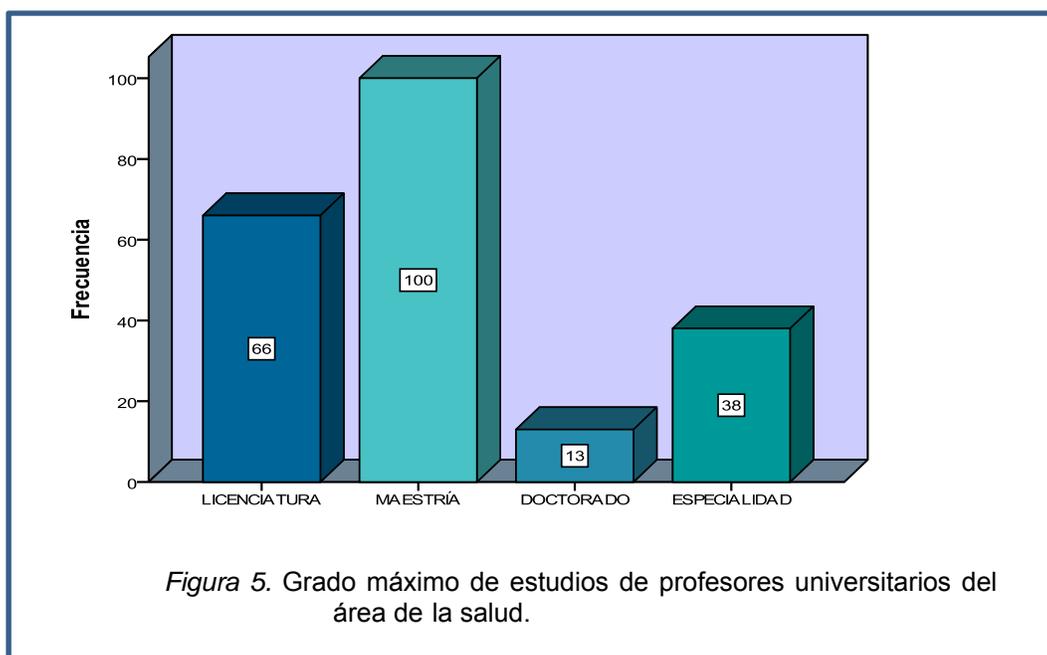
La dependencia de adscripción de los universitarios fue: 119 (54.8 %) corresponden a la Facultad de Odontología; 52 (24.0 %) a la Facultad de Enfermería y 46 (21.2 %) a la Facultad de Psicología (Figura 3)



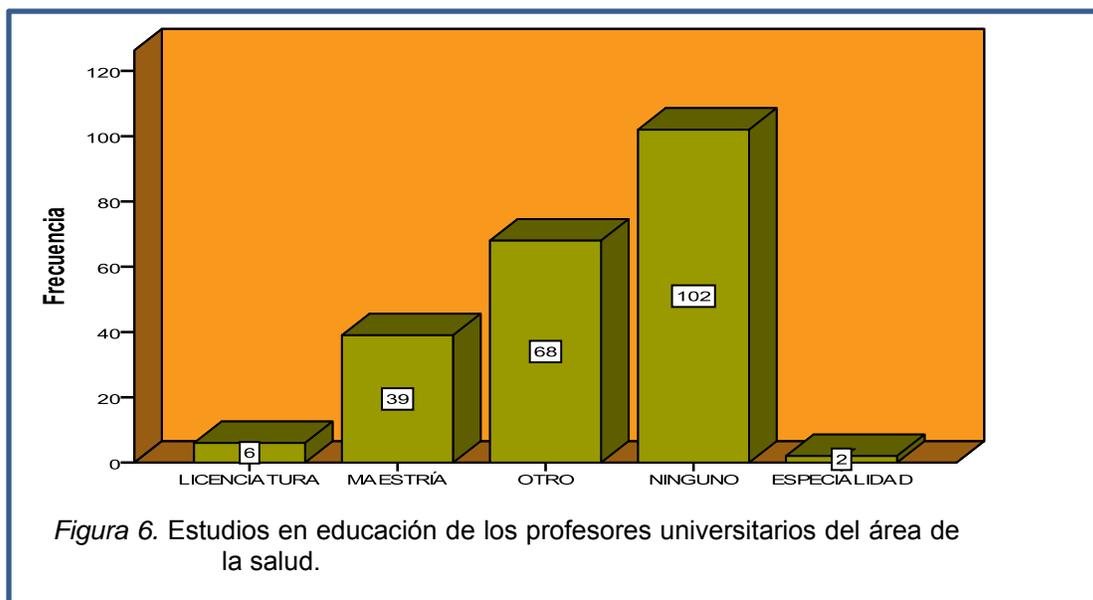
El 4.6 % (10) de la muestra mencionó que tenía menos de un año laborando en la universidad; el 15.2% (33) entre 1-4 años de antigüedad; el 36.9% (80) entre 5-9 años; el 17.1 % (37) entre 10-14 años; 5.5 % (12) de 15-19 años; el 7.4% (16) de 20-24 años y más de 25 años de antigüedad el 13.3% (29) (Figura 4).



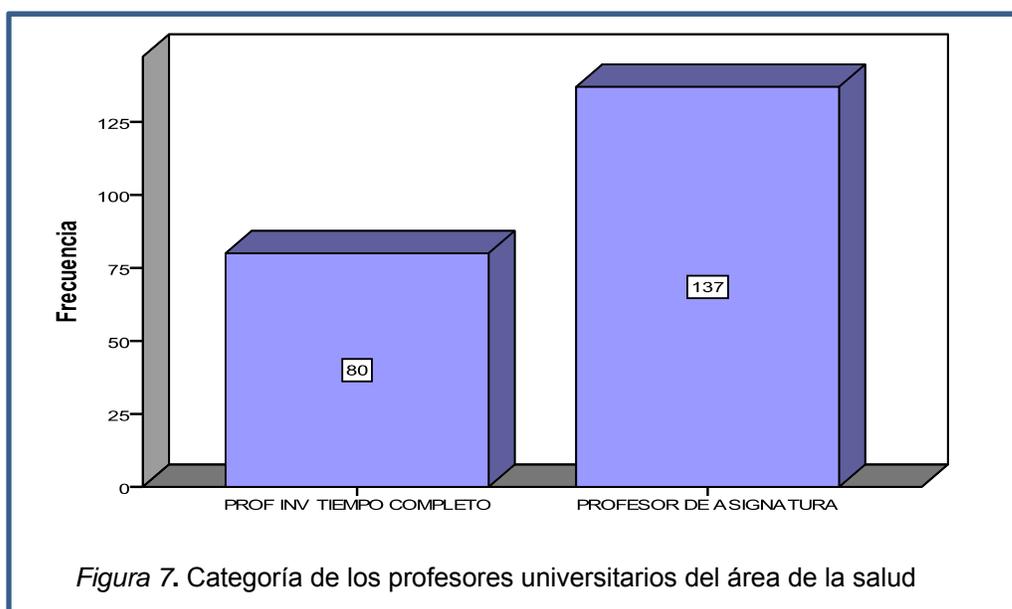
Grado máximo de estudios: el 30.4% (66) tiene licenciatura; el 46.1% (100) grado de maestría; el 6.0 % (13) doctorado y el 17.5% (38) especialidad (Figura 5).



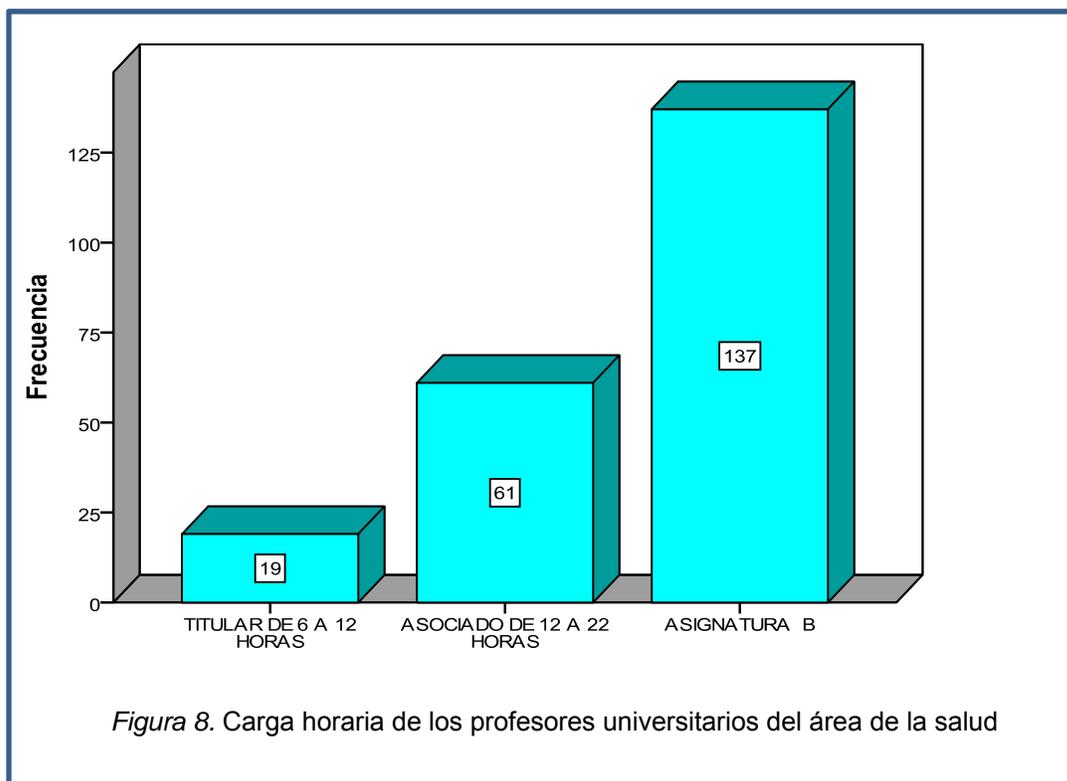
Estudios en educación el 2.8 % (6) refiere que tiene licenciatura en educación; el 18.0% (39) maestría; el 31.3 % (68) comenta que ha realizado otros estudios sobre esta temática (diplomados y cursos); el 47.0 % (102) refiere no tener ningún estudio en educación y el 0.9 % (2) precisó que tenía especialidad (Figura 6).



Categoría docente: el 36.9 % (80) es profesor- investigador de tiempo completo y el 63.1% (137) profesor de asignatura (Figura 7).



Carga horaria docente: el 8.8 % (19) tiene carga horaria como profesor titular de 6 a 12 horas; el 28.1% (61) son profesores-investigadores asociados con 12 a 22 horas y 137 profesores (63.1%) son de asignatura “B”, con carga horaria de acuerdo a la (s) materias que imparte (Figura 8).



Con la finalidad de verificar la asociación de las variables sociodemográficas, las dos dimensiones señaladas arriba y la escala de los ítems, se efectuó la prueba de Chi-cuadrada, en forma general, para evaluar el grado de significancia de los valores observados.

Edad y *relación profesor-estudiante* mostró mayor significancia en el grupo etario de 30-34 años (24.9%) 54 de los docentes de la muestra. De éstos el 2.8% (6) comentó que tenía poca necesidad de hacerlo; el 7.4% (16) y el 6.9% (15) refirió que tiene una regular carencia de formación en específico de esta dimensión; el 3.7% (8)

mencionó que era más que necesario y el 4.1% (9) que era vital. El valor de $P = .049$ (Figura 9).

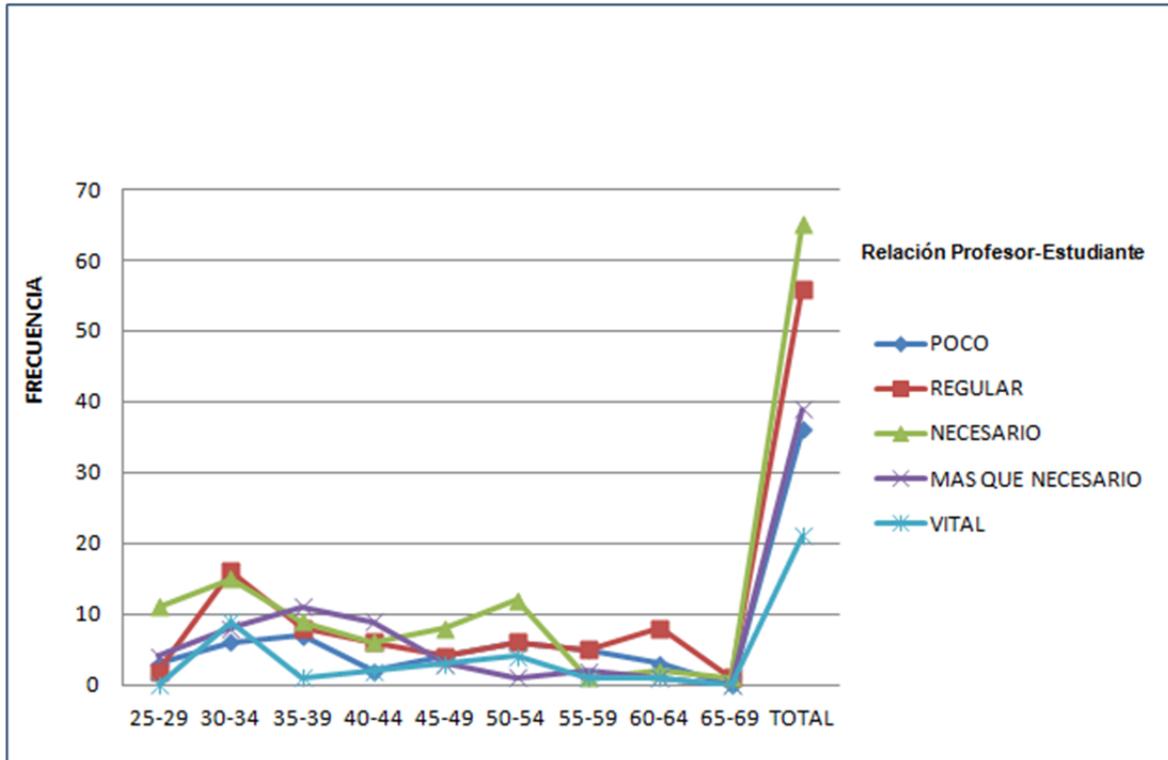
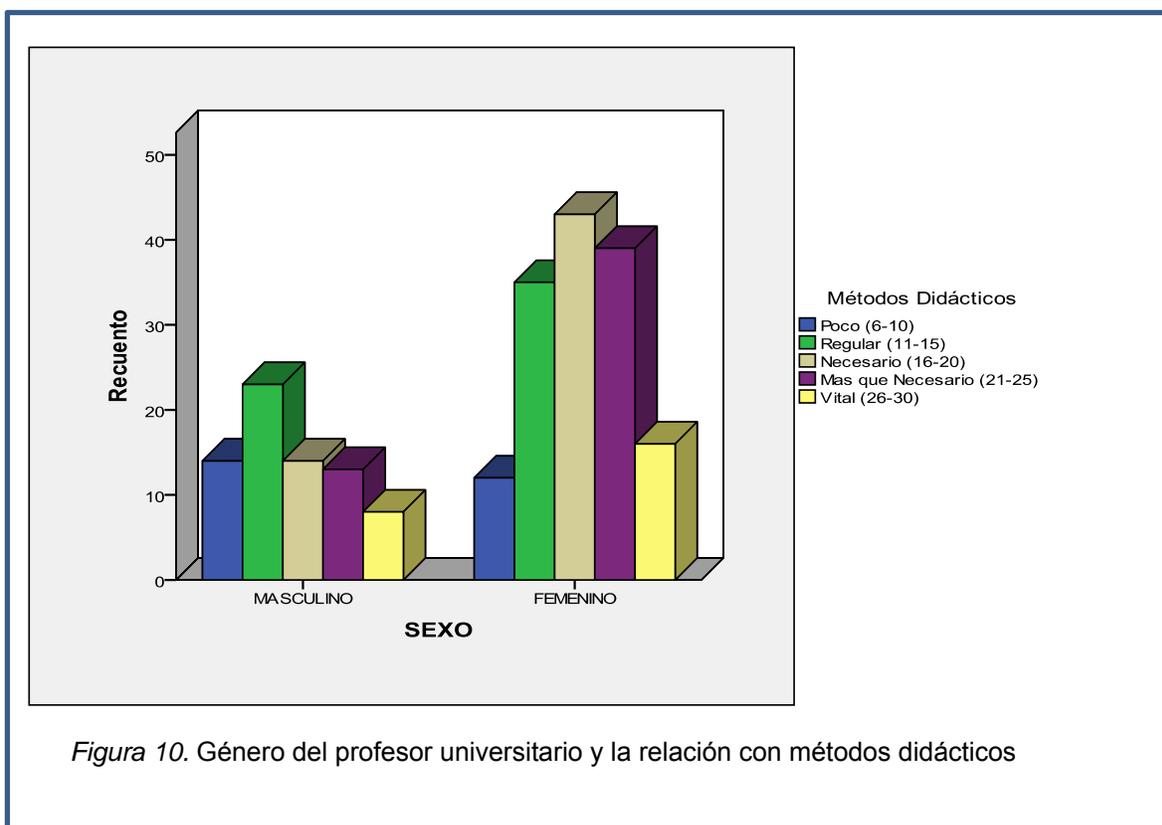


Figura 9. Edad del profesor universitario y la relación profesor-estudiante

Con respecto al género y la dimensión *métodos didácticos* se observa que el 33.2% (72) correspondió al sexo masculino y de éstos el 6.5% refirió que era poca su necesidad de conocer sobre métodos didácticos; 10.6% (23) refirió tener regular necesidad; el 6.5% (14) señaló que era necesaria la formación docente en la dimensión de métodos didácticos; otro 6.0% (13) indicó que era más que necesario y un 3.7% (8) refirió que era vital.

El 66.8% (145) que correspondió al sexo femenino, el 5.5% (12) mencionó que tenía poca necesidad; un 16.1% (35) considera que en esta dimensión tiene regular necesidad; el 19.8% (43) refiere que es necesario; el 18.0% (39) considera más que necesario y el 7.4 % (16), vital. Valor de P= .048 (Figura10).



Conclusiones

En los datos sociodemográficos y laborales obtenidos de los profesores universitarios, se observa que predomina el sexo femenino; el grupo etario que prevalece oscila entre 30 y 44 años de edad; un número importante de profesores es mayor de 50 años de edad; la mayor antigüedad de los profesores en la universidad,

así como en la dependencia académica se ubicó entre 5 y 9 años; sin embargo, es significativo el número de profesores que tienen más de 25 años de antigüedad.

Por lo que respecta a la preparación académica disciplinar, aproximadamente la mitad de los encuestados tiene el grado de maestría, un importante número con licenciatura y los menos con doctorado.

Casi la mitad no tiene preparación en educación y solamente algunos docentes manifiestan tener diplomados y cursos sobre esta temática.

En la asociación de la variable edad y la *relación profesor-estudiante* se observa que los profesores relativamente más jóvenes manifiestan la necesidad de fortalecer la relación con sus estudiantes; esto implica que requieren dominar estrategias motivacionales, manejo de grupos y relaciones humanas.

En la asociación de género y *métodos didácticos* se observa que la mayor necesidad de conocer sobre éstos está en las mujeres; un alto porcentaje de profesoras manifiestan que es más que necesaria la formación sobre esta temática. Los varones refieren de poca a regular necesidad. Las profesoras están más interesadas en aprender sobre métodos didácticos que favorezcan el pensamiento crítico de los estudiantes.

Los métodos de proyectos, el ABP y el aprendizaje basado en el servicio a la comunidad no se han aplicado en su totalidad en las DES de Ciencias de la Salud, ya que se observa que muchos profesores no tienen conocimiento sobre ellos. Los estudiantes realizan, de manera general, actividades comunitarias, las cuales no se realizan con la orientación pedagógica pertinente.

Es concluyente el hecho de que se tiene un modelo educativo con enfoque constructivista, además de que los planes de estudio están estructurados por competencias profesionales integrales y, sin embargo, aún prevalecen posturas de corte conductista, aunado a desconocimiento general de los componentes estructurales fundamentales de un modelo educativo de las características señaladas.

Referencias

- Dependencias de Educación Superior de Ciencias de la Salud (2007). *Modelo Educativo de las DES de Ciencias de la Salud*. México: UMSNH.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Extraído el 23 de enero de 2012 desde <http://www.rae.es/rae.html>
- Padilla, C.T. (2002) .*Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa* Madrid: CCS.
- Perales, M.J., Sánchez, P y Chiva I. (2002). El curso de iniciación a la docencia universitaria como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de Valencia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* v. 8, no.1, 49-69. Extraído el 29 de agosto de 2009 desde http://www.uv.es/Relieve/v8n1/RELIEVEv8n1_4htm
- Poder Ejecutivo Estatal (2008). *Plan Estatal de Desarrollo de Michoacán 2003-2008*. Michoacán. Extraído el 30 de septiembre de 2010 de <http://leyes.michoacan.gob.mx/destino/O283po.pdf>
- Sánchez, N. J.A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Secretaría de Educación (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: autor.
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *Plan de Desarrollo Institucional (PIDE).2010-2020*. Morelia: autor.

SEGUNDA PARTE TRAYECTORIAS E IDENTIDAD DE LOS SUJETOS

*Laurencia Barraza Barraza
Isidro Barraza Soto
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Juan Francisco González Retana*

En este capítulo abordamos dos ámbitos de conocimiento, el primero de ellos está relacionado con los senderos a través de los cuales transitan los sujetos durante su vida académica y mediante qué estrategias o relaciones se viculan con los espacios laborales. En el segundo ámbito se revisa brevemente qué es la identidad docente y algunos indicadores que pueden aportar información sobre la forma en que ésta se construye.

Huellas y trayectorias

Hablar de trayectoria implica revisar el significado que se le atribuye a este término, así se encuentra que se concibe como una línea descrita en el espacio por un punto que se mueve, como un camino que alguien recorre, entonces ese recorrido se convierte en trayectoria, también se le atribuye temporalidad, es decir, la trayectoria implica desplazamiento, evolución, historicidad y movimiento. Este último indica que la trayectoria puede ser en diferentes sentidos; esto es, los desplazamientos pueden verse como ascendentes, descendentes, lineales, etc.

Si se aplica este término a las personas, entonces se estaría hablando del camino a través del cual transitan, dejando marcas que indican la trayectoria

seguida. En este tenor se puede hablar de diferentes tipos de trayectoria, porque pueden clasificarse desde las que son relacionadas con los orígenes familiares hasta las relacionadas con las académicas. En este apartado interesa destacar las trayectorias académicas.

García Salord (2000) presenta una investigación en la que hace un estudio sobre la forma en que se configuraron las trayectorias de los profesores de la UNAM, para lo que hace un análisis tomando como ejes a) la heterogeneidad/homogeneidad y b) proceso generacional y se apoya en el concepto de la reproducción social propuesto por Bourdieu (1988).

Plantea que la construcción de las trayectorias de los profesores en la UNAM están caracterizadas por las condiciones históricas, políticas y económicas en las que iniciaron su vida profesional y laboral, así realiza una clasificación donde ubica a los profesores que se desempeñaron en los diferentes contextos históricos, plantea tres grupos: *“Alguien que eran algo en la vida”*, *“Nadie que era nada”* *“A medias”*, de donde deriva trayectorias que se pueden leer desde el espacio familiar hasta los espacios ideológicos en los que se insertaron. Afirma que son trayectorias heterogéneas unidas por la homogeneidad. También afirma que en estas trayectorias se aprecian componentes de la reproducción social en los términos en los que Pierre Bourdieu (1988) lo propone en su teoría.

La autora indica que *“La trayectoria alude a los tramos que podemos reconstruir en retrospectiva, identificando un principio, un recorrido posible y un fin y ofrece la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, que permite ver el ritmo y la duración del proceso”* (García Salord, 2000, p. 14).

En la investigación realizada por Vilorio y Galaz (2009) se concibe

...la trayectoria como una serie de etapas sucesivas de puestos de trabajo o actividades laborales que se suceden, idealmente, en forma ascendente y jerárquica y que viven las personas a lo largo de su historia laboral. En muchos casos las trayectorias profesionales implican una formación especializada en un área del conocimiento que le facilita a la persona escalar a un puesto o actividad de mayor jerarquía (Light, 1990, como se cita en Vilorio y Galaz, 2009, p.3).

Esta investigación se realizó en el área de Derecho, donde los autores realizan una clasificación que son: Decisiones e ingreso a la carrera, formación profesional, egreso y actividad profesional. Los resultados que reportan respecto a la primera categoría encuentran que los informantes reportan que tuvieron una fuerte influencia de los padres y de las actividades laborales que desempeñaban; respecto a la segunda categoría encuentran procesos de orientación y padrinazgos de los profesores y en la tercera se capitalizan tres aspectos, la “herencia familiar rica disciplinaria y “rica”, la formación profesional y la socialización de los entrevistados con las actividades profesionales mediada por abogados dedicados al ejercicio de la profesión.

Respecto a los académicos del Derecho, los autores reportan que organizaron las trayectorias en cinco periodos: 1) *Proceso de decisión de ingreso a la carrera*, donde nuevamente aparece la influencia familiar; 2) *formación profesional*, los entrevistados reportan que entraron en contacto no solamente con la dimensión profesional de su carrera, sino también con las tareas del trabajo académico, así

como con los valores profesionales de la enseñanza y la investigación; 3) *de egreso y actividad profesional*, se tuvo una rápida incorporación al trabajo, producto de la capitalización de las relaciones acumuladas durante sus actividades realizadas con los funcionarios y con los académicos que participaban en la vida política; 4) *inicio a la vida académica*, aquí el profesionalista - académico toma la decisión de trabajar como académico de “tiempo completo” en la universidad y, al mismo tiempo, continuar con su actividad laboral de tiempo completo fuera de la universidad. Los aspectos que valoraron para aceptar la invitación fueron la libertad para organizar sus actividades, el poder elegir el tipo de curso, el número de horas de dedicación y el horario, así como la flexibilidad para acudir y 5) *de carrera académica*, y se ubica en el momento en que los entrevistados se ven enfrentados a diferentes decisiones como la cercana jubilación o retiro de las actividades como funcionarios, por lo que deciden concentrar su actividad en las labores académicas.

Este brevísimo acercamiento al campo de las trayectorias académicas sugiere que es uno de los ámbitos que requiere de ser analizado con mayor detenimiento, debido a la importancia que esto reporta para el mejor funcionamiento de los establecimientos y también como una forma de proporcionar información a los académicos a fin de que se hagan explícitos algunos de los factores que pudieran estar incidiendo en el desempeño; es decir, tener claridad sobre la trayectoria seguida puede ser uno de los elementos favorezca la identidad con la profesión pero también que ponga a la luz las debilidades o bien las fortalezas que reportan para las instituciones donde se desempeñan. También se puede advertir que las trayectorias académicas están atravesadas por rasgos provenientes de diferentes espacios,

como son la familia, el trabajo de los padres, la afiliación con algún grupo político, el estatus económico, la influencia de profesores; el estatus que se le concede a la carrera, la tradición familiar, entre otros, lo que complejiza las investigaciones, además de que las trayectorias pueden ser vinculadas a otras áreas como puede ser la laboral. Con esto, lo que deseamos dejar claro es que es preciso seguir investigando respecto a la influencia o el impacto que tienen las trayectorias académicas en el desempeño de los sujetos, en su inserción al campo laboral y en el éxito que puede representar en la vida laboral o bien qué tanto bienestar social les han generado.

La construcción de la identidad

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2012) define el término identidad como conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. Esto es, como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás. Según esta idea la identidad se forma a lo largo de una trayectoria, de la convivencia y de compartir experiencias con un grupo de pares con ideas afines.

Diferentes estudios (Veiravé, Ojeda, Núñez & Delgado, 2006; Bolívar, 2007; Lopes, 2008) analizan la construcción de la identidad desde diversas perspectivas y enfoques, por lo que proporcionar una definición al respecto resultaría dispersa y débilmente estructurada. Con todo y ello muchos de estos estudios coinciden en que formar una identidad involucra, para cada sujetos, la conjunción de distintos

elementos, que lo mismo interactúan entre sí o que funcionan de manera independiente. Estos elementos constituyen el ámbito de acción en el que las personas se desenvuelven. En términos concretos: el yo individual y el yo social.

La construcción de la identidad desde el yo individual supone que un sujeto forma su propia identidad con base en las particularidades de su trayectoria de vida de biografía en donde la influencia de desplazamientos por un espacio social y la vivencia de ciertos acontecimientos incurren en la imagen que se forman de sí mismos.

En estos acontecimientos juegan un papel primordial los primeros núcleos de convivencia a los que se expone un sujeto: la familia, la escuela o el grupo de amigos. Así, el individuo interioriza ciertos convencionalismos, propios del contexto en donde se desenvuelve, los hace suyos, en otras palabras, forma una identidad individual.

El yo social, es aquel que se forma como colectivo. El que un grupo forma como propio, con sus particularidades, costumbres, maneras de actuar, de enfrentar situaciones de presentarse ante la sociedad pero sobre todo de diferenciarse de otros colectivos.

Identidad docente

La identidad profesional del docente es un elemento mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una categoría social: los profesores. Esta, no hace de manera automática en el momento

en que se adquiere un título profesional, ésta se construye. Como se discute en el apartado anterior, esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo mismo que se mantiene durante toda la vida laboral.

Un docente construye su identidad con base en tres elementos: aquellas expectativas que posee antes de su ingreso a la formación como profesor, las ideas que transforma y adquiere a lo largo de formación en el área educativa y las experiencias que vive a lo largo de su carrera. Suele ser este último un proceso marcado por rupturas, éxitos y procesos de reacomodo cognitivo vivido en contacto con sus alumnos el que contribuya en mayor medida a la formación de una identidad como docente.

Por otro lado, la construcción de la identidad profesional es un proceso colectivo, pues implica reflexionar en compañía de otros que hacen lo mismo: que se dedican a la docencia. En esta reflexión, al compartir sus experiencias, un lenguaje, conocimientos especializados, se descubre lo que para el gremio es común y también lo que los diferencia de otros grupos: lo que los identifica como profesores.

Pesar en la construcción de la identidad docente implica, sin duda, a situarse en un contexto muy particular dependiendo del nivel educativo al que se refiera. Por ejemplo, aunque todos son identificados como profesores quienes trabajan en educación superior poseen una identidad distinta a quienes laboran en educación media superior o en educación básica. Quienes fueron formados en educación normal a quienes llegaron al servicio docente por circunstancias diversas.

Gómez (2004) al estudiar cómo profesores de educación superior, formados en otras áreas (sociología, filosofía, psicología, derecho, entre otras), construyen una

identidad docente propia y colectiva con base en el tercero de los elementos presentados: las experiencias vividas durante su labor docente. En su estudio describe que la mayoría de los ahora profesores, aunque conservan una conexión con su profesión, la docencia se convierte en una actividad con sentido a lo largo de su ejercicio: se identifican con ella.

El caso de los docentes de educación básica es distinto, pues gran parte de ellos se estudian en instituciones formadoras de docentes y éstas constituyen la principal instancia para iniciar un proceso colectivo de identidad profesional. Así resulta importante que las instituciones pongan especial atención a los procesos de formación, las prácticas y los discursos que influyen en la formación de la identidad.

Sobre la identidad del maestro Correa (2001) plantea que se construye desde lo intrínseco y lo extrínseco, señala que esto implica “adentrarse en la mismidad del ser desde dos aspectos: la identidad del “yo” posesivo de tener; yo me tengo a “mi” como tengo a las demás cosas y la identidad de “sí mismo” o categoría del ser” (p.35).

En relación a la identidad del docente podría concluirse que es un proceso que incluye componentes asociados al individuo, concebido como el sí mismo, donde se encuentran factores y aspectos que permiten la autoafirmación; otro componente es el que está asociado a los aspectos externos al individuo y que se ligan con la parte social, por lo que aquí ya no se hablaría de un individuo sino de un sujeto, que ha internalizado las normas que provienen del campo o de los campos de formación en los que se inserta; es decir, aquí aparece una construcción social que se conjuga con la construcción individual, uniendo trayectorias diferentes en un solo sujeto y

propiciando así la construcción de la identidad. En el caso de los profesores construyen su identidad, cuando se apropian de un saber pedagógico, que incluye códigos, esquemas de pensamiento y formas de comprender e interpretar las realidades educativas y sociales.

Referencias

- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. En *Estudios sobre educación*. pp. 13-30. Universidad de Navarra: Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Gómez, Gómez, N. (2004). El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad. En *Revista de Educación y Desarrollo*. No. 2 abril-junio. pp 77-81
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. En *Revista de revista de curriculum y formación de profesorado*. vol.11, no. 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. En *Revista Enfoques Educativos*. 6 (1) pp. 29-49. Disponible en: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Veiravé, D., Ojeda, M., Nuñez C. & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. En *Revista Iberoamericana de Educación* No. 40/3. Organización de los estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura.

EL DOCENTE EN LAS NORMAS JURÍDICAS DE AGUASCALIENTES. 1821-1910

José Bonifacio Barba Casillas
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Resumen

La construcción política y jurídica de México tiene una característica fundamental en la estructuración de la educación básica, asociado a ella el problema de la identidad, funciones y formación del maestro. Esta necesidad nacional tiene en cada estado de la República una historia particular. El trabajo muestra los rasgos del docente de instrucción elemental en el estado de Aguascalientes tomando en cuenta el nivel normativo constitucional y las leyes secundarias sobre instrucción elemental desde la independencia al final del Porfiriato. La organización política republicana y la educación deseada prefiguraron al maestro que sería necesario para la formación ciudadana y paulatinamente las leyes; definieron sus rasgos en una estructura educativa en formación que a lo largo del siglo XIX fue ganando estabilidad y precisión fortaleciendo la profesionalización del preceptor con un mejoramiento del trabajo legislativo apoyado en la renovación de las normas, cada vez más amplias y diversas en su temática.

Palabras clave: docente, estado de Aguascalientes, legislación educativa del siglo XIX

Problema de estudio

La historia política y social de México independiente tiene entre sus rasgos una búsqueda fundamental: construir un servicio educativo para la nación sustentado en una organización gubernamental estable con capacidad de formular y realizar políticas relevantes y que tal servicio esté apoyado en un magisterio suficiente y profesionalizado. Este proceso formó la historia del debate filosófico y pedagógico para la elaboración de planes y proyectos de educación de México (Álvarez, 1999; Meneses, 1983; Ornelas, 1995; Ramos, 1994). La formulación de estos planes está vinculada a los debates político-ideológicos sobre el proyecto de país, y de manera

fundamental a la constitucionalización de las relaciones sociales y del poder público, proceso del cual forma parte sustantiva la definición de la educación y sus funciones socializadoras en el plano de las normas jurídicas (Alvear, 1963; Cámara de Diputados, 2006).

Muchas acciones derivadas de lo anterior fueron emprendidas para transformar la institución escolar proveniente de la Colonia y crear otra acorde con la estructura constitucional que fue adquiriendo el Estado mexicano, por ejemplo, el federalismo, la representación política, el laicismo, entre otras características jurídico- políticas. En el magno esfuerzo nacional y estatal para resolver el problema educativo se ubica la cuestión de la definición profesional del docente (Arnaut, 1996) por medio, entre otras formas, de la especificación de rasgos relativos a su función educadora, su responsabilidad en la escuela, su formación. La figura del maestro va emergiendo como un sujeto construido en el proceso de juridificación de la función social educativa. Su identidad es así, la definición pública -jurídica- de sus funciones.

Definir la identidad socio profesional del docente, así como precisar las consecuencias para su formación, son cuestiones seculares y aun con la centralización jurídica, administrativa y política que ha caracterizado gran parte de la historia del país, el problema del magisterio es uno en particular en cada estado de la República a causa de su propia historia política y jurídica y del conjunto de sus interacciones con los procesos nacionales o de carácter federal.

En la formación social y jurídica del estado de Aguascalientes tuvo mucha importancia la difusión del liberalismo en el siglo XIX y el influjo final del positivismo en la República restaurada y el Porfiriato (De la Torre, 2009; Gómez,

1994). Tanto en la etapa de su pertenencia al estado de Zacatecas como a partir de su Constitución en estado soberano, en Aguascalientes hubo una preocupación por impulsar la instrucción pública y la formación de preceptores (Contreras, 2005; González, 1974). Por ello, es importante indagar cómo fue atendida la cuestión magisterial por la legislación del estado en un periodo delimitado de su historia, sea que lo hiciera en forma indirecta por principios constitucionales o bien en forma directa al ocuparse explícitamente de los rasgos del docente.

Este trabajo tiene el objetivo de mostrar la prescripción histórica paulatina de los rasgos fundamentales del docente de instrucción elemental en el estado de Aguascalientes en el lapso comprendido entre los años de 1821 y 1910, tomando en cuenta el nivel normativo constitucional y el de las leyes secundarias sobre la instrucción elemental.

Metodología

El proceso de trabajo fue documental; se analizaron las constituciones de Aguascalientes –incluidas las de los periodos en que entre 1821 y 1857 el estado formó parte del de Zacatecas- y las leyes de instrucción primaria, o planes o programas educativos de 1821 al final del Porfiriato. Se revisó el conjunto de las normas identificadas en los archivos, algunas de ellas aprobadas de manera inmediata a los tiempos de la puesta en vigor de las constituciones. No se consideran aquí las normas fundamentales que rigieron durante los años del imperio de Agustín de Iturbide y el de Maximiliano, así como las de la República central.

Resultados¹

Todas las constituciones que han regido la vida de Aguascalientes han dedicado atención a la educación como necesidad social sin especificar elementos propios del profesorado, aunque prefigurando sus rasgos deseables, implícitos en las prescripciones sobre el tipo de sociedad y educación que se planeaban.

Aguascalientes, Partido Zacatecano.

Entre 1821 y 1857 Zacatecas tuvo cuatro constituciones aplicables en Aguascalientes, las de 1825, 1832, 1850 y 1852. Dos elementos distintivos del proceso de juridificación de Zacatecas que tienen íntima relación con los fines de la educación y la formación del profesorado son la definición de la estructura orgánica del estado como republicana, representativa, popular y federada (Constitución de 1825, artículo 16), por un lado, y el establecimiento de los derechos ciudadanos, por el otro, aspectos de primera importancia para el proyecto liberal. La Constitución estableció también obligaciones civiles que, junto con los derechos, habrían de requerir una formación ciudadana: fidelidad a la Constitución, obediencia a las leyes, respetar los derechos de sus semejantes (Artículo 8). La Constitución de 1832 y las de 1850 y 1852 que la reformaron, conservaron los derechos y obligaciones provenientes de la norma de 1825. La educación no se menciona entre los derechos.

La Constitución de 1825 estableció como atribución del Congreso “Cuidar de la enseñanza, educación o ilustración general del estado” (artículo 77, XIV) así como

la obligación del gobernador de hacer cumplir las leyes y decretos del congreso. El cuidado de la instrucción primaria recaía en los ayuntamientos (artículo 130, V) y la junta censoria vigilaría que cumpliesen sus obligaciones, “principalmente (la) de proporcionar escuelas donde la juventud aprenda la moralidad” (artículo 137).

El capítulo VIII de la Constitución se ocupa de la instrucción pública ordenando que se establezcan escuelas en todo el estado, aunque no se toman previsiones sobre los maestros. El artículo 142 prescribe que el congreso “formará el plan general de enseñanza e instrucción pública para todo el estado bajo un método sencillo y uniforme”. Como puede comprenderse, las cuestiones del aprendizaje de la moralidad y la del método de enseñanza implican la formación de los preceptores. Estos elementos de la Constitución zacatecana son expresiones claras de la forma en que el pensamiento liberal definió en la norma fundamental del Estado la importancia de la instrucción.

¿Qué se hizo a este respecto? El primer Plan de Estudios para el estado de Zacatecas (1829)² estableció bases generales para la enseñanza con previsiones sobre el profesorado, fundamentalmente para su contratación, asignación y tareas; su actividad requería capacitación para enseñar a “leer y escribir correctamente, las reglas de la aritmética, y un catecismo religioso, moral y político”. Este Plan no se aplicó (Ríos, 1995: 281).

Ante las dificultades previas, el gobernador Francisco García Salinas se propuso dar un impulso decisivo a la enseñanza pública conforme a sus convicciones liberales: creó la Escuela Normal para Varones (11 de febrero de 1831)

y promovió el Plan General de Enseñanza Pública para el Estado de Zacatecas (9 de junio de 1831) y su Reglamento.³

El Plan amplió y profundizó los objetivos del anterior y se distinguió por el gran cuidado puesto en el financiamiento de la instrucción y el énfasis en la uniformidad de la enseñanza; previó que los maestros se formaran en el método lancasteriano (artículo 12), en el cual serían examinados. Se esperaba que los profesores cumplieran “exacta y puntualmente con sus obligaciones” (artículo 17) y a ese fin serviría la supervisión de los ayuntamientos.

No obstante el empeño del gobernador, los alcances del plan fueron limitados por cuestiones financieras, políticas y militares, en particular, por el fin de la República Federal en 1835. Las siguientes constituciones zacatecanas conservaron los derechos y obligaciones ciudadanos. En materia de educación también permanecieron la mayoría de las normas previas.

Aguascalientes como Estado.

La Constitución Federal de 1857 creó en definitiva al estado de Aguascalientes, pero el proceso constitucional de la formación de la entidad en el siglo XIX se consolida con tres constituciones: 1857, 1861 y 1868, promulgándose la primera el 29 de octubre de 1857. Incorporó los derechos del hombre de la constitución federal del mismo año, que declaraba la libertad de enseñanza (Barba, 2012). Las normas aguascalentenses ampliaron el reconocimiento de los derechos ciudadanos; no contienen, igual que las constituciones zacatecanas, elementos explícitos sobre el

maestro pero prefiguran su identidad profesional cuando definen la forma de gobierno y los derechos del hombre. La voluntad de promover la instrucción conforme al proyecto constitucional de organización del poder público y de convivencia social delinea un tipo de profesor necesario para la formación de la ciudadanía.

El primer decreto aguascalentense que reglamentó la enseñanza fue expedido por el gobernador Esteban Ávila, en septiembre de 1860 e hizo obligatorio que los profesores tuviesen título.⁴ La primera Ley sobre Instrucción Pública (22 de mayo de 1862) estableció que la educación primaria se sostuviera con fondos municipales y fuese vigilada por los ayuntamientos (artículo 4); no se ocupó de los profesores.⁵ En el Reglamento para la educación primaria de 1863, siendo gobernador José María Chávez, se crea una Normal en la capital del estado con el fin de uniformar la enseñanza formando maestros de primaria en el método lancasteriano (artículo 1).⁶

El 3 de enero de 1867, el gobernador Jesús Gómez Portugal emite un decreto considerando que “uno de los deberes más imperiosos de todo gobierno, es impulsar y promover la instrucción pública por todos los medios a su alcance” (Preámbulo); crea una Junta de Instrucción Pública que “elaborará un proyecto de ley y examinará a los profesores de instrucción primaria y les expedirá su nombramiento...” (Artículo

4, fracción IX).⁷ El Plan General de Estudios (17 de enero de 1867) definió los niveles de la instrucción así como “la enseñanza primaria normal (para) formar buenos preceptores de primeras letras” (artículo 4).

El Reglamento para la Instrucción Primaria en el Estado de Aguascalientes fue publicado en mayo y junio de 1867 representando una consolidación respecto de los anteriores en varios elementos.⁸ La escuela normal tenía por objeto “no sólo formar buenos profesores de primeras letras, sino también uniformar la enseñanza en el Estado” (artículo 21), que era uno de los propósitos de la ley (artículo 2). Este propósito había ido ganando fuerza política y legal desde los años veinte del siglo XIX (Contreras, 2005; Ríos, 1995). La normal adoptaba el sistema Lancasteriano “con las reformas que la Junta de Instrucción determine a propuesta de los preceptores de primer orden”, los de la primaria superior (artículo 22), y la obtención del título era obligatoria para los preceptores de las escuelas privadas. Esta normal era para varones pero en forma interina se unió a ella “la Escuela Normal para Señoras” (artículo 27).

La obtención de una plaza de preceptor o de ayudante que estuviese vacante sería “por oposición rigurosa” presentando además de la acreditación de “buena conducta”, el título de preceptor de primer orden (artículos 33, 36 y siguientes).

Pronto se elaboró un nuevo instrumento jurídico, pues el gobernador Gómez Portugal estaba convencido de la urgencia de promover la instrucción. El 20 de diciembre de 1869 expidió la Ley de Instrucción Primaria del Estado Libre y Soberano de Aguascalientes.⁹ Reitera el propósito de uniformar la enseñanza y al efecto “se establece una escuela normal, a la cual es forzosa la asistencia de los preceptores de los establecimientos públicos” (artículo 8). Crea además una escuela de niñas “que tendrá además el carácter de escuela normal, a la cual concurrirán las preceptoras de las escuelas del sexo” (sic, artículo 10). En las escuelas públicas se

exigía título a los preceptores; de no tenerlo, se les haría un examen y quedaban obligados a asistir a la escuela normal (artículo 13). Además, la ley reiteraba que las plazas se obtendrían por oposición y los preceptores deberían “observar buena conducta” (artículo 15).

No obstante los esfuerzos de los gobiernos anteriores, el gobernador Francisco G. Hornedo envió al Congreso una iniciativa de Ley de Instrucción Pública justificada por el “grave estado de decadencia en que se encuentra la instrucción pública del Estado” (Preámbulo). La ley aprobada (1 de agosto de 1877) ordenó crear una normal para varones y otra para “niñas” (artículo 2) costeadas por el Estado con catedráticos nombrados por oposición. Los títulos de preceptor obtenidos en las normales serán la base para la contratación en las escuelas.¹⁰

El Reglamento Interior de las Escuelas Públicas del Estado¹¹ derivado de esta ley fue muy específico en las obligaciones de los preceptores, por ejemplo: enseñar las materias “lo más científicamente posible” evitando la rutina y adaptando las explicaciones a la edad de los niños (artículo 1), rasgo en el que ya se manifestaba la orientación positivista; “educar en la moral y en la urbanidad” con la palabra y “muy particularmente con el ejemplo” (artículo 2). Otros rasgos de la pedagogía eran el trato amable y paciente, no discriminar alumnos ni ocuparlos en trabajos diferentes al estudio, enseñarles a comportarse de manera ordenada en la escuela y fuera de ella, a ser aseados y a cuidar los libros y materiales, evitar el maltrato y sólo castigar por reincidencia con los actos permitidos por el reglamento, entre otros.

Con autorización especial del Congreso, el gobernador Rafael Arellano promulgó la Ley Provisional de Instrucción Primaria, el 21 de octubre de 1897, aplicable a las escuelas oficiales.¹² Su principal objeto de atención fue el currículo de la educación de párvulos y la elemental haciendo énfasis en la obligatoriedad de la instrucción. Poco se ocupa de los profesores: debían tener preparación, dar buen trato a los alumnos, trabajar con la enseñanza mutua, pero el plan de estudios tenía varias implicaciones para su formación y desempeño, en especial por las materias de Moral, Urbanidad, Instrucción cívica –para las niñas se cambiaba por Economía Doméstica-, Moral Práctica, “aprovechando todos los acontecimientos que origine la conducta de los alumnos en la escuela” (artículo 16).

Al cierre del siglo XIX, en mayo de 1900 el gobernador Carlos Sagredo expide una nueva Ley de Instrucción Primaria del Estado.¹³ Se trata de una ley renovada, de amplitud temática y muy bien estructurada. Además de dar continuidad a elementos que se fueron fortaleciendo en el transcurso del siglo, destaca por su atención renovada al proceso de selección y contratación de profesores y a la organización del sistema de inspección y supervisión (artículos 59 y siguientes).

Un elemento nuevo que expresa un logro de la política educativa y un cambio social significativo es el aprecio por el maestro: “El profesorado de Instrucción primaria es altamente honroso y las personas que lo desempeñan gozarán de las consideraciones a que son acreedoras por su noble misión” (artículo 45). La ley fortaleció los requisitos para ser preceptor así como la vigilancia de su oficio, pero realza el trabajo educativo.

Conclusiones

La atención al maestro en la legislación educativa del estado de Aguascalientes entre los años de 1821 y 1910 surge de dos fuentes principales. La primera, del convencimiento de los gobiernos sobre su responsabilidad por la instrucción pública de los niños y de los jóvenes, un proceso vinculado de manera esencial a la creación y estabilización de las mismas estructuras políticas y de gobierno por la vía de las constituciones políticas. La segunda fuente proviene de algo que era fundamental, la formación cívica que habría de realizar la escuela de acuerdo con los ideales liberales y la posterior influencia del pensamiento positivista. Ambos aspectos requerían de profesores suficientes y profesionales.

La obra de la instrucción pública tiene un desenvolvimiento paulatino en la legislación y tal proceso incluye la definición de la tarea formadora de las normales. Las características de uniformidad, obligatoriedad, gratuidad y científicidad de la enseñanza van precisando la función de la escuela y la identidad y tareas del preceptor a lo largo del siglo XIX y primer decenio del siglo XX.

La promoción de la uniformidad de la enseñanza, uno de los fines a los que se orientaba la formación del maestro, se apoyó en las escuelas normales, en el sistema lancasteriano y en la enseñanza objetiva, esta última sobre todo a partir de la República restaurada.

Existe un mejoramiento en el trabajo legislativo apoyado en la renovación de las normas, que son cada vez más amplias y diversas en su temática; de ello es

ejemplo la ley de 1900 en conjunto y las previsiones crecientes sobre la supervisión del trabajo docente y el aprecio del preceptor, en particular.

Referencias

Archivo Histórico del estado de Aguascalientes.

Archivo Histórico del Estado de Zacatecas.

Álvarez, I. (coord.) (1999). *La educación en México. Proyectos nacionales. Diagnóstico y perspectiva*. 2 vols. México: Limusa-IPN.

Alvear, C. (1963). *La educación y la ley*. México: Editorial Jus.

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México (1887-1994)*. México: CIDE.

Barba, B. (2012). Definición de la función educativa en Aguascalientes en el marco del desarrollo constitucional de México. Una experiencia estatal de construcción del derecho a la educación, *Perfiles Educativos*, XXXIV (135), pp. 41-61.

Cámara de Diputados (2006). *Derechos del pueblo mexicano: México a través de sus Constituciones*, (7a ed.), 25 Tomos. México: Miguel Ángel Porrúa-Cámara de Diputados.

Contreras, L. (2005). *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la primera República Federal, 1823-1835*. México: UPN.

De la Torre, J. A. (2009). *Estructura jurídico-política de Aguascalientes (1575-1868)*. Aguascalientes: Poder Judicial del Estado de Aguascalientes-Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Gómez, J. (1994). *La creación del estado de Aguascalientes*. México: CONACULTA.

González, A. R. (1974). *Historia de Aguascalientes*, (2ª ed.). Aguascalientes: Tipografía de Francisco Antúnez.

Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*. México: Porrúa.

Omelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE-NAFINSA-FCE.

Ramos, C. (1994). *Planear para progresar: planes educativos en el México nuevo, 1820-1833*. México: UPN.

Ríos, R. (1995). *Educación y transición en Zacatecas. De la Colonia al México Independiente (1754-1854)*. Tesis de Maestría en Historia, Facultad de Filosofía y Letras-División de Estudios de Posgrado-UNAM, México.

¹ Las citas textuales recogen la ortografía y términos originales.

² Consultado en Ríos (1995).

³ Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Fondo Jefatura Política, Serie Instrucción Pública, Subserie Generalidades, Caja 1,

⁴ Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (AHEA), Sección Hemeroteca, Periódico Oficial.

⁵ AHEA, Sección Hemeroteca, Periódico Oficial.

⁶ AHEA, Sección Hemeroteca, Periódico Oficial.

⁷ AHEA, Sección Hemeroteca, Periódico Oficial.

⁸ Ibid.

⁹ AHEA, Sección de Educación.

¹⁰ AHEA, Sección de Educación.

¹¹ AHEA, Sección de Educación, caja 3, expediente 15.

¹² AHEA, Sección Hemeroteca, Periódico Oficial.

¹³ AHEA, Sección Hemeroteca, Periódico Oficial.

AUTO EFICIENCIA PERCIBIDA POR DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN

Flavio Ortega Muñoz

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"

Manuel Ortega Muñoz

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Rosa Ma. Monserrat Rosales Martínez

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

La presente investigación se planteó los siguientes objetivos: a) Identificar el nivel de autoeficacia percibida por los docentes de educación primaria en formación, en el estado de Durango; b) Determinar en qué tareas docentes tienen un mayor nivel de autoeficacia percibida; c) Determinar en qué actividades docentes presentan un menor nivel de autoeficacia percibida; y d) Establecer el rol que desempeñan las variables sociodemográficas género e institución en la que estudia, en el nivel de autoeficacia percibida por los docentes de educación primaria en formación, en el estado de Durango. Para la consecución de estos objetivos se llevó a cabo un estudio exploratorio, descriptivo-correlacional, transversal y no experimental. La recolección de la información se realizó mediante un cuestionario denominado Inventario de Autoeficacia Docente Percibida (IADP), el cual fue aplicado a 78 alumnos que durante el mes de febrero de 2011, cursaban el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en alguna de las instituciones formadoras de docentes del estado de Durango. Los principales resultados permiten afirmar que los encuestados muestran un alto nivel de autoeficacia percibida y que las variables género e institución en la que estudia, tienen un efecto modulador.

Palabras clave: Autoeficacia Percibida, Docentes en Formación, Educación Primaria.

Introducción

Cuando un estudiante está por concluir la Licenciatura en Educación Primaria y es eminente su inserción en el campo laboral, suele pensar en las tareas docentes que tendrá que desarrollar. Con base en su experiencia formativa y lo aprendido en las jornadas de práctica, el estudiante tiene un referente importante acerca de las responsabilidades docentes que potencialmente tendrá que asumir. Al mismo

tiempo, el docente de educación primaria en formación, va generando un conjunto de percepciones acerca de su propia capacidad para enfrentar las implicaciones de la labor docente, juicios que en mayor o menor grado, influirán en su desempeño posterior. En este sentido, el nivel de autoeficacia percibida recobra especial relevancia, pues su carácter predictor permite comprender de una mejor manera la actuación docente en el aula.

En contextos educativos, la autoeficacia ha sido estudiada con relación a otras variables como la empatía, conducta pro social, agresividad y responsabilidad (Gutiérrez, Escartí & Pascual, 2011); el aprendizaje autorregulado y desempeño en la resolución de problemas aritméticos (Salmerón-Pérez, Gutiérrez-Braojos, Fernández-Cano & Salmerón-Vilchez, 2010); incluso con dimensiones del malestar docente como el burnout (Bermejo & Prieto, 2005). No obstante, para la presente investigación el interés está centrado en los estudios que establecen la relación entre la autoeficacia y el desempeño docente (Fernández-Arata, 2008; Ignat & Clipa, 2010; Prieto, 2007; Swackhamer, Koellner, Basile & Kimbrough, 2009).

Podemos encontrar investigaciones que reportan dicha relación en docentes de los distintos niveles educativos: preescolar (Ignat & Clipa, 2010); primaria (Akay & Boz, 2010); secundaria (Yilmaz, 2011); medio superior (Elliot & Chugani, 2010) y educación superior (Chiang & Huerta, 2005, Zehír, 2010). Sin embargo, puede observarse que los docentes estudiados desempeñan una labor orientada a matemáticas (Akay & Boz, 2010; Swackhamer, et al., 2009) o lenguas (Yilmaz, 2011; Zehír, 2010).

A partir de los antecedentes, podemos afirmar que la autoeficacia percibida no ha sido explorada en docentes de educación primaria en formación, lo más cercano es quizá el trabajo de Elliot y Chugani (2010), quienes estudian dicha variable en docentes novatos; las investigaciones de Gunning y Mensah (2011) y Zehír (2010), quienes lo hacen con docentes de educación superior en formación. Además, en las investigaciones citadas, poco se hace referencia al contexto en el que se desempeña el docente, solamente Chiang, Núñez y Huerta (2005) destacan la importancia del clima organizacional en educación superior.

Los argumentos anteriores nos permiten destacar la pertinencia y relevancia de la presente investigación. Se pretende explorar el nivel de autoeficacia percibida por los docentes de educación primaria en formación; es decir, estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, cuya inserción al campo laboral está próxima. Este proceso es fundamental para comprender los juicios que han elaborado acerca de su propia capacidad para realizar las tareas inherentes a su labor.

Asimismo, se pretende comprender el fenómeno a partir de las condiciones actuales del contexto educativo en el cual se desenvolverán, el cual está caracterizado por la llamada Reforma Integral de la Educación Básica, que además de la implementación de un nuevo plan de estudios en educación primaria, implica la asunción de un nuevo enfoque por competencias que permea las tres dimensiones de la práctica docente: planeación, operación de ésta y evaluación.

Por otra parte, es menester establecer que el referente fundamental es Albert Bandura, pues a partir de su obra se construye el modelo teórico de la presente

investigación (1977, 1982, 1986, 1997, 1999). Según la Teoría Cognitiva Social (TSC) de Bandura (1997), uno de los mecanismos que gobierna el propio nivel de funcionamiento y los eventos que ocurran en nuestra vida es la creencia de eficacia. La autoeficacia es definida como "...las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros" (Bandura, 1997, p. 3).

En este mismo sentido hablamos de percepciones sobre la propia eficacia o autoeficacia percibida, como al conjunto de juicios que las personas van formulando, en este caso los docentes en formación, sobre su capacidad para ejecutar las actividades requeridas y producir resultados deseables en un contexto específico. Al respecto, Bandura (1982, 1986) destaca el rol de los fenómenos autorreferenciales de las personas para actuar en su ambiente, pues cuentan con un sistema interno que les permite controlar sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas.

Los principios formulados por Bandura son importantes, pues el concepto de autoeficacia puede aplicarse a la tarea y a la persona del docente. Así, la autoeficacia percibida por el docente de educación primaria en formación es entendida como el conjunto de juicios que el estudiante de licenciatura va construyendo acerca de su propia capacidad para obtener las metas deseadas y cumplir los propósitos educativos inherentes a la tarea docente. El estudio de este fenómeno es de vital importancia, pues el nivel de autoeficacia percibida afecta el esfuerzo, la dedicación de los docentes a la enseñanza, sus metas y compromisos para ayudar a los alumnos a aprender.

Las percepciones sobre la propia eficacia también determinan el grado de perseverancia de las personas cuando se enfrentan a situaciones difíciles (Bandura, 1977). En el caso que nos ocupa, los retos que plantea la reforma, se convierten en situaciones un tanto complicadas para que los docentes en formación realicen eficazmente su labor. La percepción de la eficacia personal tiene diversas aristas, incluso puede tener influencia en el bienestar psicológico y el rumbo que toma la vida de las personas (Bandura, 1999). Se trata pues de una variable que tiene impacto en la actuación del docente y la obtención de los propósitos educativos; pero además, en el bienestar y desenvolvimiento posterior de éste.

Con base en lo expuesto, se decidió realizar esta investigación para establecer un perfil descriptivo que nos permitiese profundizar en el tema, para posteriormente, a partir de los resultados obtenidos en futuras investigaciones, hipotetizar un modelo explicativo que contemple variables causa, efecto y/o moduladoras. Así, la indagación sobre la autoeficacia percibida por los docentes de educación primaria en formación, en un contexto signado por la RIEB, se concreta en los siguientes objetivos:

- a) Identificar el nivel de autoeficacia percibida por los docentes de educación primaria en formación, en el estado de Durango.
- b) Determinar en qué tareas docentes tienen un mayor nivel de autoeficacia percibida.
- c) Determinar en qué actividades docentes presentan un menor nivel de autoeficacia percibida.

d) Establecer el rol que desempeñan las variables sociodemográficas género e institución en la que estudia, en el nivel de autoeficacia percibida por los docentes de educación primaria en formación, en el estado de Durango.

Metodología

La presente investigación puede ser caracterizada como exploratoria, descriptiva-correlacional, transversal y no experimental. Para la recogida de datos se utilizó el método de la encuesta y como instrumento el cuestionario. Al ser un estudio exploratorio y no existir instrumentos previos que cubran las necesidades de la investigación, se optó por construir uno propio, el cual fue denominado Inventario de Autoeficacia Docente Percibida (IADP).

El IADP está compuesto por 20 ítems que abarcan tres dimensiones de la práctica docente: planeación, operación de la misma y evaluación. Ante la pregunta ¿en qué medida me creo capaz de...?, se estableció un escalamiento tipo Lickert de cinco valores. Así, el encuestado tenía las siguientes alternativas de respuesta: nada capaz, poco capaz, algo capaz, muy capaz y totalmente capaz.

El IADP presentó una confiabilidad de .91 en alfa de Cronbach y de .86 en la confiabilidad por mitades, según la fórmula Spearman-Brown. Además, se obtuvo validez de consistencia interna (Salkind, 1999), observándose que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada uno de los encuestados.

Se encuestaron en total a 78 alumnos que durante el mes de febrero de 2011, cursaban el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en alguna de las instituciones formadoras de docentes del estado de Durango. La distribución de los estudiantes según las variables sociodemográficas estudiadas es la siguiente:

- a) El 57.7% corresponden al género masculino y el 42.3% al género femenino.
- b) El 46.2% estudia en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; el 30.8% en la Esc. Nor. Rur. "J. Guadalupe Aguilera"; y el 23.1% en la Escuela Normal Urbana "Carlos A. Carrillo".

El análisis de los datos recabados por el Inventario de Autoeficacia Docente Percibida se llevó a cabo a través del paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 17.0.

Resultados

El proceso de análisis de datos contempló dos etapas. En la primera etapa se realizó un análisis descriptivo tomando como referencia la media aritmética en tres niveles:

- a) Los índices empíricos o ítems.
- b) Las dimensiones de la práctica docente que comprende el IADP (planeación, operación y evaluación).
- c) El nivel global o general.

En una segunda etapa se efectuó el análisis inferencial con las dos variables sociodemográficas exploradas: género e institución en la que estudia. Para este análisis se utilizó la prueba estadística *t* de *Student* y el análisis de varianza (ANOVA) de un solo factor, según fuera el caso. La regla de decisión para aceptar que la variable sociodemográfica estudiada sí establece una diferencia significativa en el nivel de autoeficacia docente percibida por los encuestados fue $p \leq 0.05$. Para fines prácticos, la totalidad de los resultados obtenidos se transformaron en porcentajes.

Análisis descriptivos.

Los resultados obtenidos indican que el nivel de autoeficacia percibida por docentes de educación primaria en formación, en el actual contexto caracterizado por la Reforma Integral de la Educación Básica, es de 78%. Si interpretamos este dato a partir de un baremo de tres valores (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto), podemos afirmar que los docentes encuestados presentan un alto nivel de autoeficacia percibida.

Si tomamos como referencia las tres dimensiones de la práctica docente que contempla el IADP, los resultados obtenidos son los siguientes: planeación 78%, operación 79% y evaluación 78%. Nótese que no hay diferencias considerables en los datos obtenidos, los encuestados presentan niveles similares respecto a las dimensiones planeación, operación y evaluación, de la labor docente.

Las tareas inherentes a la práctica docente en las que los estudiantes encuestados presentan un mayor nivel de autoeficacia percibida son las siguientes:

- a) Crear un clima de confianza que permita a los alumnos manifestar sus puntos de vista en la clase de manera libre y democrática (89%).
- b) Diseñar la planeación didáctica con base en los intereses que manifiestan los alumnos (86%).
- c) Retomar sugerencias del director o colegas para renovar mi labor docente (83%).
- d) Preparar los recursos didácticos más adecuados para desarrollar las actividades escolares (83%).

Por otra parte, las actividades docentes en las que los encuestados tienen un menor nivel de autoeficacia percibida son:

- a) Plantear los propósitos educativos acorde al Plan de estudios de Educación Primaria y su recién implantado enfoque por competencias (72%).
- b) Dominar los elementos didácticos que integran los programas de cada grado (campos formativos, asignaturas, enfoques, propósitos, estrategias didácticas y de evaluación) (72%).
- c) Utilizar estrategias de evaluación del aprendizaje que permitan conocer a cabalidad el grado de desarrollo de las competencias planteadas (72%).
- d) Correlacionar los aprendizajes esperados y las competencias desde la perspectiva del enfoque globalizador en la planeación (73%).
- e) Organizar adecuadamente al grupo para la optimización del tiempo (73%).

Análisis inferencial.

En el análisis de diferencia de grupos, se puede observar que la variable género establece una diferencia significativa en:

- a) Diseñar la planeación didáctica con base en los intereses que manifiestan los alumnos (con un nivel de significación de .01).
- b) Preparar los recursos didácticos más adecuados para desarrollar las actividades escolares (con un nivel de significación de .00).

Lo anterior permite afirmar que la variable sociodemográfica género influye al establecer diferencias por lo menos en las dos actividades docentes citadas. Son las mujeres las que presentan un mayor nivel de autoeficacia percibida respecto a los índices empíricos planteados (90%).

Con relación a la variable institución en la que estudia, ésta establece diferencias significativas en cuatro ítemes y en la variable nivel de autoeficacia percibida, en lo general. Los ítemes donde la variable institución en la que estudia, influye significativamente son:

- a) Seleccionar adecuadamente los aprendizajes esperados y las competencias a desarrollar en una situación didáctica específica (con un nivel de significación de .00).
- b) Preparar los recursos didácticos más adecuados para desarrollar las actividades escolares (con un nivel de significación de .00).

- c) Crear un clima de confianza que permita a los alumnos manifestar sus puntos de vista en la clase de manera libre y democrática (con un nivel de significación de .04).
- d) Organizar adecuadamente al grupo para la optimización del tiempo (con un nivel de significación de .03).

En la variable nivel de autoeficacia docente percibida, en lo general, la institución en la que estudia establece una diferencia significativa (con un nivel de significación de .00), lo que permite afirmar que los estudiantes de la Escuela Normal Rural. “J. Guadalupe Aguilera” presentan un menor nivel de autoeficacia percibida (73%), mientras que los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango son los que muestran un mayor nivel (86%).

Conclusiones

En el estado de Durango y ante un contexto educativo caracterizado por la Reforma Integral de Educación Básica, los docentes de educación primaria en formación, presentan un alto nivel de autoeficacia percibida (78%).

Las tareas docentes donde presentan un nivel más alto de autoeficacia percibida son: a) Crear un clima de confianza que permita a los alumnos manifestar sus puntos de vista en la clase de manera libre y democrática; b) Diseñar la planeación didáctica con base en los intereses que manifiestan los alumnos. Las actividades docentes en las que tienen un menor nivel de autoeficacia percibida son: a) Plantear los propósitos educativos acorde al Plan de estudios de Educación

Primaria y su recién implantado enfoque por competencias; b) Dominar los elementos didácticos que integran los programas de cada grado (campos formativos, asignaturas, enfoques, propósitos, estrategias didácticas y de evaluación).

Por su parte, las variables género e institución en la que estudia, influyen en el nivel de autoeficacia percibida por los docentes en formación, teniendo en consecuencia un papel modulador. Respecto a la primera de las variables, puede observarse que las mujeres tienen un mayor nivel de autoeficacia percibida; con relación a la segunda, son los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango los que presentan un mayor nivel de autoeficacia docente percibida.

Este primer perfil descriptivo sobre la autoeficacia percibida por los docentes de educación primaria en formación, establecido a partir de los datos obtenidos, se convierte por sí mismo en una línea de investigación que potencia la posibilidad de profundizar al respecto en investigaciones posteriores.

Referencias

- Self-Efficacy of Elementary Prospective Mathematics Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), pp. 59-75.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), pp. 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En L. Pervin & O. John (Eds), *Handbook of Personality* (2nd ed). New York: Guilford.
- Bermejo, L. & Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 232, pp. 493-510.
- Chiang, M., Núñez, A. & Huerta, P. (2005). Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de instituciones de educación superior. *Horizontes empresariales*, 1(4), pp. 61-74.
- Elliot, E., Isaacs, M. & Chugani, C. (2010). Promoting Self-Efficacy in Early Career Teachers: A Principal's Guide for Differentiated Mentoring and Supervision. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(1), pp. 131-146.
- Fernández-Arata, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio de maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), pp. 385-401.
- Gunning, A. & Mensah, F. (2011). Preservice Elementary Teachers' Development of Self-Efficacy and Confidence to Teach Science: A Case Study. *Journal of Science Teacher Education*, 22(2), pp. 171-185.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), pp. 3-19.
- Ignat, A. & Clipa, O. (2010). The Impact of Self-Efficacy and Locus of Control on the Professional Development of the Teachers. *Buletinul Universitatii etrol-Gaze din Ploiesti*, 62(1), pp. 180-185.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y Práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Salkind N. J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.

- Salmerón-Pérez, H., et al. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *RELIEVE*, 16(2), pp. 1-18.
- Swackhamer, L., et al. (2009). Increasing the Self-Efficacy of Inservice Teachers through Content Knowledge. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), pp. 63-78.
- Yilmaz, C. (2011). Teachers' Perceptions of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies. *Social behavior and personality*, 39(1), pp. 91-100.
- Zehír, E. (2010). Pre-service English Language Teachers' Perceptions of Computer Self-Efficacy and General Self-Efficacy. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), pp. 143-156.

QUIEBRE EN TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN E INGRESO DE ACADÉMICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES. (AVANCES PARCIALES)

Verónica Lara López
Ariadna Isabel López Damián
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

Resumen

En este texto se analiza la trayectoria de profesores de tiempo completo de dos universidades públicas estatales, tomando como base las dos decisiones mencionadas por Finkelstein como determinantes de la profesión académica: estudio de la disciplina y búsqueda de trabajo en universidades. Se utilizan estas decisiones como eventos clave para representar visualmente cinco trayectorias-tipo y una trayectoria individual. Se identificaron elementos clave en la vida de los profesores que los llevan a un quiebre en su trayectoria, es decir, a un cambio en su afiliación o en su adscripción. Los hallazgos se derivan

de 56 entrevistas cualitativas desarrolladas en el proyecto “Formas de apropiación y construcción del trabajo académico en instituciones en México” financiado por el CONACYT, clave: CB-2008-0100000000106848.

Palabras clave: Trayectorias-tipo, Académicos, Razones de afiliación y adscripción.

Problema de Estudio

La carrera académica no se estructura como una trayectoria con un solo principio, un único recorrido posible y un solo fin. Por el contrario, existen convergencias y divergencias entre las historias de los académicos (García, 1996) que se derivan de los rasgos de personalidad, actitudes, aptitudes y condiciones físicas; de las competencias generales de la profesión, funciones y tareas significativas; de los

conocimientos, destrezas y manejo instrumental; entre los que hay sinergia y congruencia (Segura, 2004) que son determinantes para la dedicación principal del académico en actividades de docencia, gestión universitaria o de investigación (Landesmann, 2001).

Este trabajo presenta una descripción cualitativa de las trayectorias de formación y el inicio de las trayectorias académicas de los sujetos, con énfasis en las siguientes preguntas de investigación ¿Cuáles son los diversos caminos que siguen los académicos para llegar al lugar donde se encuentran? y ¿Cuáles son las razones con que los Profesores de Tiempo Completo explican los quiebres en las diferentes rutas identificadas?

Objetivos

- a) Analizar las trayectorias de Profesores de Tiempo Completo que laboran en dos universidades públicas estatales.
- b) Identificar las razones manifestadas por los profesores como factores de quiebre en sus trayectorias.

Referentes teóricos

De acuerdo a Finkelstein (en Grediaga, 1999) ser académico o formar parte de la profesión académica es consecuencia de dos decisiones: a) la de estudiar determinada área disciplinar y, b) la de trabajar en una universidad. Ambas

decisiones son determinantes de la trayectoria académica profesional, lo que lleva a que dicha profesión tenga gran heterogeneidad interna (Clark, 1991; Grediaga, 1999; Montero, 2009) como resultado de la combinación de lo que Clark (1991) llama la disciplina y el establecimiento, o en palabras de Gil (1996) la afiliación y adscripción.

La *afiliación* se deriva de lo que la persona estudió como formación básica. Es la identificación del sujeto como parte de una *disciplina* o ciencia en particular (biología, administración) que incluye valores, estrategias y formas de trabajo de esa disciplina como profesión dentro de la cual se ubica el sujeto (ej. biólogo, administrador). Sentirse afiliado incluye el sentido de pertenencia a un grupo de personas que desarrollan el conocimiento en determinada área de forma similar.

La *adscripción*, por otro lado, denomina al lugar específico en el cual se desempeñan las actividades profesionales del sujeto. Clark (1991) al describir el establecimiento, como él llama a la adscripción, lo ubica en varios niveles, el más general como la universidad en la que se labora y más específicamente el departamento en el que se llevan a cabo las actividades. En la estructura organizativa de la universidad mexicana, corresponde a la facultad en la que laboran los profesores universitarios. Como adscripción se toma en cuenta: la organización interna del establecimiento, sus finalidades (centradas en investigación, docencia o ambas), la disciplina a la que se enfoca y las tradiciones institucionales.

La trayectoria de los académicos es la consecución de eventos específicos en su vida, tal como lo entiende Gibbs (2007) realizados en momentos, contextos y condiciones particulares y con consecuencias específicas; que van de la selección de

la disciplina de estudio, a la incorporación del académico como Profesor de Tiempo Completo (PTC) en una universidad pública estatal.

Metodología

La aproximación fenomenológica fue la base del diseño metodológico de este trabajo. La recolección de datos empíricos se desarrolló a través de entrevistas semi estructuradas, que fueron analizadas mediante un proceso de codificación y categorización abierta. El interés central no fue comparar los datos de los profesores de las universidades consideradas, sino lograr la visión de la profesión académica que, enfocándose en el detalle de sus trayectorias personales, permitiera identificar generalidades y la construcción de trayectorias-tipo de los PTC.

Sujetos de estudio.

Para este trabajo utilizamos datos de entrevistas con académicos de dos universidades: una de la región centro-sur y la otra de la región noroeste del país. A pesar de ubicarse geográficamente en estados apartados entre sí, tienen características en común: ser universidades estatales, ser públicas, estar entre las de mayor matrícula en el país y pertenecer a zonas con desarrollo tanto tecnológico como agrícola.

Los datos usados fueron tomados de un proyecto financiado por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en el que en su primera y segunda

etapa de recolección de datos empíricos se entrevistaron a 104 académicos. De esta muestra global se seleccionaron los sujetos mediante un muestreo intencional (Martínez, 2004), con una selección basada en criterios, atributos específicos (Goetz y LeCompte, 1988) representativos de la diversidad de los sujetos. Para nuestro análisis consideramos a 56 PTC de los cuales 40% eran mujeres y 60% hombres, seleccionados mediante los siguientes criterios:

- a) Profesores contratados por tiempo completo, de ambas universidades (incluyendo a tiempo determinado y contratación indeterminada).
- b) Pertenecer a las diferentes áreas disciplinares de nivel superior reconocidas por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).
- c) Que fueran tanto hombres como mujeres a fin de mantener una equidad de género.

Análisis de los datos

A fin de identificar las trayectorias de cada profesor y lo característico en cada una de ellas, optamos por un procesamiento de la información en dos fases:

- 1) En la primera fase se identificaron los eventos en la vida de los profesores: estudios de licenciatura; estudios de posgrado; y contratación actual en la universidad que labora. De cada uno de ellos se identificó: el momento (año) en que ocurrieron y el área a la que pertenecen (con base en la división por áreas de conocimiento que maneja PROMEP para la evaluación de los PTC). Con los eventos (sus años y áreas de conocimiento) se generaron representaciones

visuales, que por su cronología, permitieron identificar similitudes y diferencias en las trayectorias y los quiebres en ellas, es decir, una diferencia entre su afiliación y adscripción.

La simbología usada para representar cada evento en las trayectorias-tipo es la siguiente:

	Licenciatura		Doctorado		Área de adscripción
			Maestría		
			Especialidad		

2) En la segunda fase se analizaron a detalle las características contextuales de cada evento, con especial atención a las razones que los PTC dieron para los quiebres al interior de su afiliación, es decir, para cambiar su disciplina de estudio durante el (los) posgrado(s); y para los quiebres en su adscripción, es decir, para trabajar en facultades que no se centran en la disciplina desarrollada por el profesor durante sus estudios formales.

Como resultado se obtuvieron cinco trayectorias-tipo y una trayectoria individual, que se describen a continuación, así como las razones de quiebre manifestadas por los profesores.

Hallazgos.

El inicio de la trayectoria académica de los PTC se conforma de actividades docentes como profesores por horas o para cubrir interinatos. Las condiciones laborales con las que iniciaron los académicos no son estables y con ello se genera una

incertidumbre en su futuro laboral, que los motiva para continuar con estudios de posgrado. La percepción de los académicos respecto a en qué consiste su profesión (a qué se dedicarían) cambia según la antigüedad. Los profesores con mayor antigüedad la consideran como impartir clases, mientras que los profesores de reciente ingreso conciben la profesión como investigar y dar clases.

Identificamos cinco trayectorias-tipo que siguen los PTC desde la selección de su disciplina de estudio, hasta su trabajo como profesores de tiempo completo, estas fueron: Lineal, con Desviación, Boomerang, en “L”, y con Refracción; además de estas se identificó una que denominamos “Múltiple”. Las primeras cinco agrupan las historias de varios profesores, mientras que la última representa únicamente la historia de una PTC, que por sus características podría identificarse con más de una trayectoria-tipo.

En la tabla uno se puede observar, de forma general, la proporción de los PTC por cada tipo de trayectoria. La trayectoria lineal (sin quiebres) fue la más común, mientras que las demás representan menos de la mitad de los académicos.

Tabla 1.
Representación porcentual de profesores para cada
Trayectoria-tipo

TRAYECTORIA	f	%
<i>Lineal</i>	30	53.5
<i>Con desviación</i>	5	8.9
<i>Boomerang</i>	9	16.1
<i>En “L”</i>	7	12.5
<i>Con refracción</i>	4	7.1
<i>Múltiple</i>	1	1.7
Total	56	100%

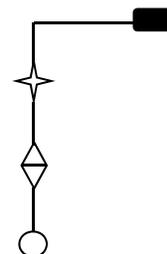
Fuente: Creación propia con datos del proyecto “Formas de apropiación y construcción del trabajo académico en instituciones en México” financiado por CONACYT. Clave: CB-2008-0100000000106848

Todas las trayectorias-tipo, a excepción de la primera, presentan un quiebre, es decir, un cambio dado por los profesores en el área de conocimiento en la que estudian o trabajan. A continuación presentamos la caracterización de cada una de ellas:

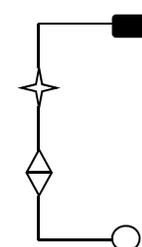
1. Trayectoria Lineal: Todos los grados de estudio (afiliación) y el lugar donde trabajan (adscripción) pertenecen a la misma área del conocimiento. Puede haber un cambio en la disciplina de estudio o trabajo, pero estas pertenecen a la misma área.



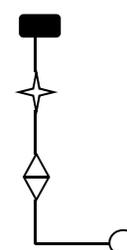
2. Trayectoria con Desviación: Sus diferentes grados de estudios corresponden a una sola área del conocimiento (y generalmente una misma disciplina), pero la facultad donde trabajan pertenece a un área disciplinar diferente.



3. Trayectoria Boomerang: La licenciatura la estudian en un área. A partir de los estudios de posgrado cambian su área de afiliación. Su lugar de trabajo se ubica en una unidad académica correspondiente al área de estudio de su primer grado obtenido (la licenciatura), es decir, regresan a su área inicial.



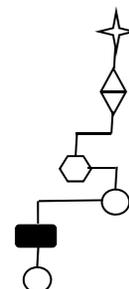
4. Trayectoria en "L": Realizan estudios de licenciatura en un área disciplinar. A partir del posgrado cambian de área (manteniéndose a lo largo de todos ellos) y su facultad de trabajo pertenece a esta última área.



5. Trayectoria con Refracción: Los profesores que siguen esta trayectoria hacen sus estudios de licenciatura en un área del conocimiento, desarrollan su trabajo profesional en una facultad perteneciente a esta misma área. Más adelante, en sus estudios de posgrado, cambian a un área diferente.



6. Trayectoria Múltiple: los estudios de licenciatura corresponden a un área de conocimiento. Posterior a su adscripción estudia otra licenciatura en un área diferente de su afiliación y adscripción. Después opta por una especialización y estudios de posgrado conforme a su afiliación y adscripción.



Razones de quiebre.

Las causas que llevaron a los profesores a un quiebre en su afiliación y su adscripción se relacionan con intereses del sujeto y a las características de su entorno. Estas causas tienen la particularidad de no presentarse de forma aislada, es decir, más de un factor interviene en la dirección que toma la trayectoria del profesor. Sin embargo, los PTC manifiestan una razón que consideran como la de mayor relevancia para dicho quiebre. Algunas razones se presentan en más de una trayectoria, mientras que otras son características de una trayectoria en particular. En la tabla dos se muestran las razones mencionadas por los PTC en las entrevistas realizadas, y la trayectoria-tipo en la que se mencionaron.

Tabla 2.
Razones de modificación en área de conocimiento de la afiliación o la adscripción, reconocidas por PTC

	RAZONES DE QUIEBRE	TIPO DE TRAYECTORIA				
		CON DESVIACIÓN	BOOMERANG	EN "L"	CON REFRACCIÓN	MÚLTIPLE
Adscripción	Oportunidad de ingreso mediante examen de oposición	*	*			
	Perfil Profesional necesario en la facultad	*	*			
	Programa de Repatriación CONACyT	*				
	Necesidad Económica (por problemas familiares)	*				
	Vínculo con la facultad por un familiar	*				
	Amistad con directivos en gestión (egresado de la facultad)	*	*			
Afiliación	Para especialización disciplinar		*	*		*
	Para profesionalización de la enseñanza		*	*	*	*
	Para aplicación de conocimientos disciplinares			*		
	Identificación de la Vocación posterior a estudios iniciales			*		
	Apoyo institucional (becas)			*		
	Para interdisciplinariedad de su objeto de estudio				*	*

Fuente: Creación propia con datos del proyecto "Formas de apropiación y construcción del trabajo académico en instituciones en México" financiado por CONACYT. Clave: CB-2008-0100000000106848

La tabla anterior muestran en forma breve el abanico de causas mencionadas por los profesores independientemente de cuántas veces fueron indicadas por los PTC. Se presenta una clara separación entre las razones dadas para cambiar en la afiliación de aquellas de la adscripción.

Las trayectorias con desviación y boomerang presentan quiebre en la adscripción, y por lo tanto cuentan con razones para ello, mientras que las de "L", con refracción y la múltiple sólo incluyen razones de cambio para su afiliación, por ser donde se da el quiebre y donde identificaron un cambio los profesores.

En lo manifestado por los profesores se identifica que los quiebres en la adscripción no se hacen por un deseo explícito de cambiar de área. Los cambios se

relacionaron con la oportunidad de trabajar: los PTC ingresaron en la facultad por ser el primer lugar donde hubo espacio disponible; ellos contaban con el perfil que necesitaba la facultad o escuela para cumplir con certificaciones externas; se enteraron de los espacios por conocidos en la unidad académica en puestos directivos (familiares, amistades). Por otro lado hubo factores externos que presionaron para apresurar el proceso de selección de un espacio de trabajo, como la premura para conseguir trabajo por necesidades económicas.

En cuanto a los quiebres en la afiliación encontramos que los cambios se dan tanto por intereses personales como por facilidades externas. Los intereses personales van desde la especialización en su disciplina hasta un cambio radical a un área diferente. Lo esencial en el cambio es un gusto hacia el área disciplinar y la búsqueda de la manera de ejercer dichos conocimientos tomando decisiones para los estudios de posgrado en esa dirección, aun cuando esto signifique iniciar en un área disciplinar diferente a la de formación inicial (licenciatura). En cuanto a las facilidades externas, a los profesores se les presentó la oportunidad de conseguir una beca institucional para estudiar un programa en particular, generalmente en el campo de la educación, o en un área de especialización de su disciplina.

Conclusiones

El análisis y representación gráfica de las trayectorias de los PTC, nos permitieron identificar puntos de similitud en sus historias, las cuales, a pesar de sus

características individuales, tenían patrones comunes identificables aun cuando el análisis involucró a universidades regionalmente diferentes.

El cambio en la disciplina de adscripción y de afiliación de los PTC se presenta en todas las trayectorias encontradas, aunque varía su grado de profundidad. En las trayectorias, que denominamos lineales, el cambio es menos brusco en comparación del resto de las trayectorias, pero hay evidencia de la búsqueda de interdisciplinariedad.

Los factores identificados de quiebre en la afiliación se relacionan con: las presiones familiares, intereses personales, orientación de profesionales en el área y por requerimiento de su puesto de trabajo en la universidad. En cuatro de las seis trayectorias-tipo identificadas estos factores intervienen en diferente profundidad. En cuanto a la selección del lugar de trabajo —adscripción— las causas de quiebre fueron variadas, relacionadas con: el espacio disponible en la unidad académica y con el dictamen que CONACyT emite a las universidades para el ingreso de los académicos en las diferentes facultades.

Es claro, en las historias de los PTC, que la afiliación tiene carácter de decisión derivado de una selección previa hecha por los profesores con base en sus intereses personales y gustos. La adscripción depende más de situaciones contextuales, en las que la selección del profesor no es el factor de mayor peso. En la adscripción el factor principal es la oportunidad, es decir, la existencia en la facultad de un espacio laboral.

La información presentada en este trabajo son resultados parciales de una investigación en proceso, en la que se busca no solo las razones de quiebre sino los

factores que intervienen en cada evento de las trayectorias de los PTC para entender la relación de las trayectorias académicas con el contexto de universidad pública estatal.

Referencias

- Clark, B. (1991) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen-UAM.
- García, S. (1996). Los tiempos académicos: tiempos estatuarios y tiempo reales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1), 33-52
- Gibbs, G. (2007) *Analyzing Qualitative Data*. USA: Sage Publications
- Gil, M. (1994). Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos. México: UAM-Azacapotzalco.
- Goetz, J., LeCompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Capítulo3 Selección y muestreo: el comienzo de la investigación etnográfica p.85-111. España: Morata.
- Grediaga, R. (1999) *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos. México: ANUIES
- Landesmann, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11), 33-61.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Montero, V. (2011). The construction of professional identity pathways of participation of full time faculty members in university restructuring in México. USA: UCR
- Segura, M., (2004) *Hacia un perfil del docente universitario*. En *Revista Ciencias de la Educación*. 1(23) 9-28.

INTERCULTURALIDAD DESDE EL IMAGINARIO TÉCNICO PEDAGÓGICO DE VERACRUZ

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Universidad Pedagógica Veracruzana

Resumen

La realidad educativa, como práctica discursiva, es el ecosistema adecuado para determinar las maneras en las que los sujetos que participan de ella, la construyen, reconstruyen y deconstruyen. El presente reporte es el resultado de una investigación posicionada en el paradigma descriptivo- interpretativo, de corte cualitativo; se desarrolló en oficinas de la subdirección de telesecundarias federales perteneciente a la Secretaría de Educación de Veracruz y tiene como finalidad central identificar los significados que atribuyen los Asesores Técnico Pedagógicos a la noción de interculturalidad para comprender el uso-desuso de dicho término en el currículo de secundaria. Para ello, de un universo de 44 ATP's, se eligió una muestra de dos mujeres y dos hombres a quienes se les aplicó un cuestionario con seis preguntas abiertas, las cuales fueron seleccionadas de las dimensiones de estudio; después de realizar una interpretación de resultados a través del análisis de contenido, fue posible determinar que existe vaguedad discursiva en el término y que estos sujetos no alcanzan a construirla más allá de las breves definiciones que se establecen en los documentos normativos. Sin duda, la interculturalidad es un campo joven y en proceso de construcción, de ahí que sea indispensable que todos aquellos categorizados como *sujetos de la educación*, contribuyamos de forma responsable a su consolidación desde nuestra cotidianidad.

Palabras clave: Asesor Técnico Pedagógico, Interculturalidad, análisis de contenido.

Sembrando (Introducción)

Los sujetos que estamos inmersos en el ecosistema de la educación tenemos la responsabilidad de implicarnos en los procesos de aprendizaje con otros sujetos, lo cual permite realizar un intercambio de saberes que se encuentran en función de las realidades locales.

Precisamente la posibilidad de la comunicación y el diálogo con el *otro* es el marco donde surge esta investigación. Schmelkes (2004) plantea que en nuestro país no basta con la idea de la multiculturalidad, en la que se reconoce la existencia del *otro*, sino que a partir de reconocerlo será necesario buscar alternativas de intercambio, diálogo y aprendizaje.

La globalización presupone el quebrantamiento de la mente y los ojos del hombre ante la realidad del desorden-orden de nuestro hoy; es una forma de posicionar al mundo desde lo local y a mi localidad ante lo global; en la simbiosis globalización-educación se abre la discusión de lenguaje empresarial que subyace como una finalidad de la educación y que se asume como *educación para la vida* desde el horizonte escolar.

El interés por adentrarse al mundo de la interculturalidad surge desde el momento en que se comienza la revisión del nuevo Plan de Estudios de Secundaria, que establece un apartado legitimado como tal pero que no ofrece razones claras por las que haya sido necesaria su implementación, además, por la inconsistencia entre el discurso del Plan de Estudios frente a los libros de texto y documentos normativos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación.

Ello contribuyó a entender la lógica de empoderamiento que los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's) logran al apropiarse de un discurso y la facultad de imprimirle un sesgo distinto desde el momento en que lo comunican a los docentes que se encuentran laborando frente a grupo.

En horizonte (Objetivo y Pregunta de investigación)

El trabajo se organizó en tres dimensiones de investigación: normativa, teórica y práctica, que hacen referencia al discurso de los documentos normativos del tema de estudio, lo que plantean los investigadores y los planteamientos que desarrollan los Asesores Técnicos, respectivamente; cada una de ellas estuvo guiada por preguntas que permitieron atender el siguiente objetivo general:

“Realizar un análisis de contenido a partir de los significados o la falta de ellos que otorgan, a la noción de interculturalidad, cuatro Asesores Técnico Pedagógicos adscritos a la Subdirección de Telesecundarias Federales de la Secretaría de Educación de Veracruz, para identificar la migración de discursos a los docentes que laboran frente a grupo”.

Con ello se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera significan la noción de interculturalidad los asesores técnico pedagógicos que laboran en la Subdirección de Telesecundarias de la Secretaría de Educación de Veracruz y cuál es el nivel de congruencia que existe con los documentos normativos de la legislación mexicana?

Hacer haciendo (Metodología)

El trabajo se instaura en un posicionamiento etnometodológico. (Garfinkel, citado en Urbano, 2007) menciona que esta corriente trata como sujeto de estudio empírico a las actividades, circunstancias y razonamiento sociológico prácticos; en este sentido,

la base de esta corriente es la diversidad de procedimientos, condiciones y recursos mediante los cuales el sujeto aprehende, construye, entiende, organiza la realidad y la lleva, de manera práctica, a la vida cotidiana.

La aportación central de dicha corriente es *interpretar la realidad*, que implica la explicación del orden, coordinación y cohesividad sociales mediante análisis de las interacciones cotidianas de discursos, signos, símbolos, significados, sentidos, objetos y sujetos.

Al traducir lo anterior a términos *interculturales* hace pensar en la trilogía que Lacan plantea para entender el origen de las cosas, en el que establece la existencia de lo real, lo deseable y lo posible de las diversas construcciones teórico-prácticas de la *interculturalidad*.

Del paradigma y corte de la investigación.

Esta investigación se ubicó en el paradigma descriptivo-interpretativo, el cual establece que los grupos sociales son los que originan el problema a investigar; la finalidad de este paradigma es "...conocer la situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos que interactúan con la realidad, tendiendo a la transformación para el mejoramiento de los implicados" (Ballina, 2004:12).

El corte es de tipo cualitativo debido a que muestra la manera en que se construyen los significados de la noción de *interculturalidad* o la ausencia de ellos en los discursos de los ATP's.

Este trabajo no fue en sí mismo un listado de significados, por el contrario, representa una experiencia enriquecedora en la que se destacan algunas representaciones sociales que se tienen en torno el enfoque intercultural para la realidad mexicana, con sus respectivas implicaciones sociales, culturales, políticas, etc., a fin de deconstruir y reconstruir de manera fundamentada un posicionamiento discursivo propio.

De las técnicas e instrumentos.

La investigación cualitativa permite realizar diversas interpretaciones de la realidad y de los datos recopilados, lo cual es posible debido a que “el investigador va al campo de acción con la mente abierta, aunque esto no significa que no lleve consigo un basamento conceptual, como muchos piensan” (Sarduy, 2007: 6); en este sentido, el investigador no sólo trata de describir los hechos, sino de comprenderlos mediante un análisis exhaustivo a partir de una actitud positiva y creativa, de ahí que las técnicas utilizadas hayan sido:

- *Cuestionario*: este elemento es un referente para el acercamiento a la realidad estudiada, el cuestionario “es una técnica de recogida de información con ausencia de interrogador, caracterizada porque las preguntas se plantean en el mismo orden” (Treviño, 2002: 116), esta condición permite rescatar las opiniones de los sujetos y hace válida su pretensión de verdad.

Festinger (1993) explica que el cuestionario tiene dos propósitos centrales: traducir los objetivos de la investigación en preguntas específicas cuyas respuestas proporcionarán elementos para comprobar hipótesis u objetivos y por otro lado, motivar al sujeto informante para que comunique la información requerida.

Dicho instrumento de recogida de información lo construí a partir de seis preguntas encaminadas a revisar, reconocer, analizar la concepción y significados que los Asesores Técnico Pedagógicos elaboran en relación a la noción de interculturalidad, sus orígenes como discurso educativo, las condiciones necesarias y estrategias para abordarla frente a grupo los elementos relevantes que aportan los libros de texto de acuerdo al tema y su relación con el enfoque por competencias.

- *Análisis de contenido*: se utilizó para comprender los significados que atribuyen los ATP's a la noción de interculturalidad, por ello se hizo uso de la Teoría de Gee, citado en Knobel (2007), en la que se plantean tres categorías de análisis de las respuestas, que a continuación describo: *Sistema Referencial* (SR) que se obtiene del significado literal de la información; un *Sistema de Contextualización* (SC) encaminado a descifrar la forma en que se entiende lo que el individuo quiere comunicar desde una condición de relaciones sociales y finalmente el *Sistema Ideológico* (SI) que toma en cuenta los valores, las creencias y el punto de vista hacia el mundo o ideología.

De los sujetos.

Hasta el momento se ha hecho referencia a los Asesores Técnico Pedagógicos... pero ¿quiénes son estos sujetos educativos? La figura del Asesor Técnico es “invisible” dentro de la jurisdicción del Sistema Educativo Mexicano porque no son parte del organigrama oficial ni del escalafón magisterial.

Según el Manual de Operaciones de la Subdirección de Telesecundarias, la Asesoría Técnica “implica una serie de actividades que incluyen tareas administrativas o educativas como: planeación, organización, gestión, supervisión, evaluación, operación de programas y proyectos pedagógicos federales y estatales, asesoría y actualización de docentes frente a grupo” (SEV, 2009: 44).

En este sentido, los Asesores Técnicos representan en gran medida la forma en cómo se piensa, construye y redimensiona la enseñanza a partir de los programas federales de educación y al coordinar los cursos-talleres de actualización magisterial en Educación Básica que se realizan en cascada al inicio de cada ciclo lectivo en las diferentes escuelas telesecundarias del estado.

Para efectos del trabajo, se determinó que estos sujetos representarían a los expertos del tema, pues según su labor, son quienes conocen lo referente al Plan de Estudios de Secundaria en su actual Reforma.

La elección de los expertos es, según Sancho (2001, citado en Lafuente 2008), la etapa más crucial, debido a que las opiniones que ofrezcan en torno al objeto de estudio son la materia prima del trabajo.

La principal razón por la que se decidió aplicar el cuestionario a estas figuras pedagógicas es porque son los responsables de coordinar la difusión del plan y programas de estudio, los materiales y apoyos didácticos para mantener debidamente actualizados los planteles escolares con la finalidad de desarrollar competencias básicas en los alumnos a partir de lo que el Estado plantea como “necesario”.

Para seleccionar la muestra de ATP’s a entrevistar, se acudió a la Subdirección de Telesecundarias para hablar con la Subdirectora a cargo en el ejercicio 2008-2010 y explicarle la finalidad de la investigación.

En dicho departamento se reconoció la existencia de un universo de 44 ATP’s, de la lista general se eligieron al azar a una muestra de cuatro de ellos, dos mujeres y dos hombres quienes estuvieron de acuerdo en contestar el instrumento.

A continuación se detallan algunas características generales de los sujetos informantes como lo son: sexo, edad y estudios realizados, para guardar su confidencialidad se les asignaron códigos, a continuación se mencionan las características de cada uno:

S1: Hombre, 46 años de edad, con estudios de Normal Superior con Especialidad en Ciencias Sociales, Licenciatura en Administración de empresas de la Universidad Veracruzana, Carrera Técnica en Contador Privado, Licenciatura en Educación media en el área de Ciencias Sociales de la Normal Superior “Dr. Manuel Suárez Trujillo”. Diplomado en Gestión Educativa para Directivos de Educación Básica impartido por UPN. Diplomado en Liderazgo, Calidad y Competencias

Docentes impartidas en línea por el Tecnológico de Monterrey y Maestría en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana.

S2: Mujer, 52 años, con estudios de Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Veracruzana; Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Ciencia Sociales y Normal Superior en Puebla.

S3: Hombre, 55 años de edad, con estudios de Licenciatura en Educación Primaria; Licenciatura en Educación, Lengua y Literatura y Profesor de Educación Artística.

S4: Mujer, 55 años, con estudios de Normal Básica, Normal Superior con especialidad en Matemáticas. Normal Superior con especialidad en Ciencias Naturales y Diplomado: Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación. Diplomado: "Software educativo".

En cualquiera de los casos, los estudios que los sujetos ostentan, son la columna vertebral desde la que construyen sus realidades y significan sus acciones, además, el tránsito por otras esferas de la vida, ha permitido que vayan conformando el capital cultural propio, que se entiende como "...la especie de capital más eficiente en el mundo de la cultura y la educación" (Casillas, 2007:13) y que impacta en el capital social, el cual, según Colorado (2009) se define como el conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento.

Dos de los ATP's respondieron las preguntas en el momento en que les fue entregado el cuestionario, sin embargo, los otros dos comentaron que querían que

cada individuo es diferente, con herramientas cognitivas propias y desarrolladas en niveles diferentes, desde condiciones sociales, culturales y contextuales distintas a las de los demás, entonces decidieron llevárselo para contestarlo y entregarlo al siguiente día, así que se accedió a dicha petición.

Este proceso de elaboración y aplicación del instrumento fue fundamental para lograr el acercamiento de lo dispuesto entre los documentos normativo-legales respecto del empoderamiento discursivo de los ATP's.

Partiendo de la consigna, podría decir que ello representa el primer vehículo para transitar hacia el camino de la *interculturalidad*.

Para reflexionar (Resultados)

El análisis de los datos fue lo más enriquecedor, pues con ellos se tenía la posibilidad de deconstruir la realidad discursiva de la *interculturalidad*, vista desde los sujetos informantes y provista de realidades alternas, de experiencias propias y construcciones locales.

De manera general, en la investigación interesaba “comprender cómo las palabras adquieren el significado que tienen” (Tomasini, 1998:20), pues lo útil son las expresiones que las palabras otorgan desde los significantes del discurso escrito para entender lo verosímil de la realidad.

Al tener contestado el instrumento, aceptando como válidas las respuestas de los ATP's y como verdaderos los discursos utilizados, se comenzó con la

interpretación del análisis, que de acuerdo a las proposiciones de verdad, cuando una proposición es verdadera lo será para siempre.

Para ello se utilizó el programa Atlas.ti, el cual se encarga del tratamiento de datos cualitativos, organizando la información en categorías de análisis; Varguillas (2006) expone que la Teoría Fundamentada es la base teórica del *Atlas.ti*; contempla cuatro etapas: codificación de la información de los datos; categorización; estructuración o creación de redes o diagramas de flujo entre las categorías y la estructuración de hallazgos.

En este sentido, las respuestas que dieron cada uno de los ATP's, se organizaron en Unidades Hermenéuticas, las que funcionan como el "contenedor" que incluye todos los elementos necesarios para el análisis, en este caso todas las respuestas a la primer pregunta y así sucesivamente con el resto de ellas.

Para el análisis de los datos, se "descompuso" el documento en *unidades de análisis* a las cuales se les asignaron códigos de acuerdo a la naturaleza de la investigación y después se relacionaron entre sí.

Las etapas que se llevaron a cabo durante el uso del programa Atlas.ti fueron codificación, categorización, estructuración de redes y estructuración de hallazgos; a continuación se muestran los resultados obtenidos del análisis de las respuestas de los ATP's de acuerdo a los sistemas que plantea la teoría de Gee:

Sistema Referencial.

Desde este ámbito, los sujetos informantes dejan ver que la noción de interculturalidad es alineada a lo indígena e implica comunicación y convivencia entre grupos étnicos; de sus respuestas se identificó que la cultura es vista como una condición de pueblo minoritario.

Un punto a aclarar es la diferencia entre lo étnico e indígena; el primero se refiere a un grupo de personas que se diferencian entre sí por sus costumbres, raza, religión, nacionalidad e idioma; lo indígena, según nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se refiere a las personas que descienden de poblaciones que habitaban el territorio mexicano actual antes de la colonización y que conservan sus instituciones económicas, sociales, culturales y políticas.

Lo anterior hace recordar el entramado que Bourdieu plantea en *la Teoría de campos*, en la que justifica la red de relaciones objetivas entre las diferentes posiciones o discursos a partir de sus agentes, ocupantes o instituciones.

De manera general, en este sistema, los sujetos informantes encuentran una equivalencia entre la noción de interculturalidad y pluriculturalidad; de la misma manera hacen énfasis en que la noción en cuestión implica la búsqueda de integración nacional y que el Estado es quien dicta quién entra en la categoría de “normalización” y por tanto a quiénes aplica el término interculturalidad.

Sistema ideológico.

A partir de las respuestas de los sujetos informantes en este sistema, la interculturalidad se finca en el reconocimiento de los grupos étnicos como los *otros*, a los que se les continúa discriminando pero que es necesario incluirlos a la vida del país para dotarlos de “lo que les hace falta”.

Según Schmelkes (2004), existen cinco formas de expresar temor a la diferencia: la conquista, explotación, segregación, abandono y asimilación; esta última se enfoca a integrar al indígena a la vida nacional a partir de la castellanización; es decir, se busca la forma en la que el *diferente* deje de serlo para poder progresar.

Las respuestas de los cuatro sujetos educativos reflejaron ideas o criterios que el Estado plasma en los diferentes documentos normativos, de ahí que estos sujetos hayan limitado sus respuestas a lo establecido en dichos documentos; es importante reconocer que toman como únicamente válido lo que el Estado dicte, lo que en la mayoría de los casos atiende a intereses políticos, ideológicos y en mayor medida a económicos de una minoría que controla y tiene el poder.

En suma, la noción de *interculturalidad* presentó consideraciones muy dispersas entre lo que establecen los documentos normativos y las precisiones que los ATP's realizan de ella; sin embargo, es de reconocer que la tarea principal es de los sujetos educativos al momento de reconocerse como gestores de la educación, al investigar las razones por las cuales es conveniente aplicar uno u otro enfoque relacionado con la *interculturalidad*.

A manera de conclusión

Arratia (1994) plantea que la *interculturalidad* implica la existencia de, al menos, dos culturas entre las cuales sea posible moverse, comunicarse y desenvolverse. Desde el imaginario del Estado mexicano, la *interculturalidad* tiene como finalidad la integración nacional, el diálogo y la resolución de problemas mediante la promoción de valores morales; de acuerdo al Plan y programa de estudios, se pensó como una propuesta práctica de trabajo en el aula, mediante sugerencias de temas, actividades didácticas y enfoques metodológicos para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas a partir del respeto mutuo.

No hay que olvidar que la escuela representa una forma de homogenizar desde el currículo, es decir, desde la conciencia del Estado, en el que se privilegian elementos instrumentales, ideológicos, etc., que van permeando la educación del individuo; sin embargo, es importante no dejar que ésta se convierta en educación *bancaria* o vertical; es importante no perder de vista que la *interculturalidad* comienza como proceso de comunicación que no es inherente a lo indígena.

Es fundamental no perder de vista que los sujetos informantes conocidos como Asesores Técnico Pedagógicos juegan un papel importante a pesar de que no sean reconocidos en el organigrama oficial; ellos como sujetos de la educación, como sujetos empoderados son quienes determinan de una u otra forma, el sesgo que se le imprime a la educación, son quienes deciden qué sí o que no hacer durante el ciclo escolar como recomendaciones para la mejora de la calidad

educativa en las distintas jefaturas de sector y zonas escolares de la modalidad de telesecundaria federal del Estado.

Referencias

- Arratia, M. (1994). Una experiencia piloto en educación intercultural en la región Aymara, del norte de Chile, en *COMIE (2003), La investigación educativa en México 1992-2002, Volumen III: Educación, derechos sociales y equidad, México.*
- Ballina (2004). Paradigmas y perspectivas teórico-metodológicas en el estudio de la administración”. (consulta 19/102010). <http://www.uv.mx/iiesca/revista/documents/paradigmas2004-2.pdf>.
- Casillas, M. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad Veracruzana”, *Revista de la Educación Superior*, año/vol. XXXVI, núm. 142, encontrado en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/604/60414201.pdf>
- Colorado A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias.
- Festinger, L. (1993). Los métodos de investigación en las ciencias sociales México: Paidós, pp. 321.
- Lafuente (2008). Metodologías de la investigación en las Ciencias Sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas, en *Revista-Escuela de Administración de negocios*, Núm. 64, Colombia, encontrado en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/206/20612981002.pdf>
- Knobel, M. (2007). Maneras de ver: análisis de datos de investigación cualitativa, en *Cuadernos del IMCED, serie pedagógica, México.*
- Schmelkes, S. (2004). La interculturalidad en educación Básica, en *Curriculum y competencias, Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar 2005, México.*
- (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm. 20, Vol. 9, México.
- Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, julio-septiembre, consultado el día 18 de octubre de 2011 y

encontrada

en

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21433320&iCveNum=0#>.

SEV, (2009). Manual de Funciones de los ATP's, en *Manual específico de Organización de la Dirección. Dirección General de Educación Secundaria DGES, Veracruz.*

Tomasini, A. (1998). Lógica contra uso. (cap. II. *El nuevo aparato conceptual*). *Problemas de Filosofía contemporánea*. Trillas.

Treviño, E. (2002). La influencia de las trayectorias académicas de los estudiantes en los cursos de inglés del área básica del nuevo modelo educativo de la Universidad Veracruzana región Xalapa, en *Tesis de Especialidad en Investigación Educativa*.

Urbano G. E. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica.

Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto pedagógico rural el Macaro, en *Revista de Educación, Año 12,*

encontrado

en

http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES_Verano2011/curso_ti/Varguillas_analisis_cualitativo_contenido.pdf.

IDENTIDAD NACIONAL: UNA REFLEXIÓN DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LAS NORMALES DE YUCATÁN

Irma L. Pérez Rodríguez

Esc. Normal Rodolfo Menéndez de la Peña, Mérida, Yucatán

Pedro Sánchez Escobedo

Universidad Autónoma de Yucatán

Liz Hollingworth

The University of Iowa

Resumen

Este artículo describe las percepciones de los estudiantes de las escuelas normales de Yucatán sobre la identidad nacional. Se definió a la identidad nacional como la identificación intersubjetiva con la categoría nacional o con alguno de sus elementos sociales, culturales y políticos que se manifiesta en la aceptación de pertenencia y en la implicación conductual del sujeto con los sucesos de su nación. Para recabar las percepciones se administró a 193 estudiantes del último grado de la licenciatura en educación primaria, un cuestionario estructurado de lápiz y papel que explora aspectos valorativos simbólicos del mexicano y cuestiones de cultura, economía y política de México. Las percepciones de los estudiantes se relacionaron con la función que ha desarrollado la escuela para crear en ellos sentimientos de orgullo e identidad nacional hacia México y sentido de participación en proyectos sociales y comunitarios. A partir de los resultados se afirma que los jóvenes han conformado el sentido de pertenencia a la nación pero no en igual medida el sentido de participación con sus proyectos. Además, han modificado la concepción tradicional de soberanía al aceptar la intervención de otros países en las decisiones de política nacional. La participación de los estudiantes con los proyectos nacionales y comunitarios debe ser fomentada en el currículo del profesorado para formar ciudadanos con compromiso nacional más allá de los sentimientos sublimes de pertenencia.

Palabras clave: formación docente, identidad nacional, participación comunitaria

Introducción

El estudio de la identidad nacional se ha acentuado ante la serie de transformaciones inducidas, en México y en Yucatán, con la adopción del modelo económico neoliberal en el marco de la globalización.

El costo de este modelo es que prácticamente cancela toda posibilidad de independencia económica y política y, en el caso de México, dada su situación geopolítica, refuerza la sujeción a Estados Unidos sin que esto se manifieste en un mejoramiento para la clase trabajadora y los sectores populares.

El término identidad se une dialécticamente con alteridad. Así, hablar de identidad nacional mexicana por un lado implica que se han asimilado o eliminado las otras identidades, es decir, las alteridades culturales étnicas, que abarcan las fronteras políticas de los Estados Unidos Mexicanos y, que respecto del “otro”, la cultura mexicana presentara una originalidad que la hiciera única.

La construcción social de la identidad nacional que el colectivo mexicano ha ido integrando a su cosmovisión, consiste en el conjunto de imágenes estereotipadas como cultura mexicana a través de una lectura social asimilada por medio de las artes, la educación oficial y la ideología política imperante, todo lo cual ha ido conformando su propia imagen, la cual reconoce en él y en los otros integrantes de su grupo social y cultural, permitiéndole identificarse con un nosotros a la vez que diferenciarse de un ellos/otros. En esas concepciones identitarias pueden surgir las hostilidades y xenofobias.

La identidad nacional se considera como una entidad de carácter consciente, plausible, convencional y actual en cuanto que responde a condiciones socioeconómicas, políticas e históricas específicas y es instrumentada para la delimitación de un campo nosotros-otros.

Existe identidad cuando los actores se sienten emocionalmente parte de una localidad o región y valoran las actividades tendientes a dar soporte a quienes

habitan ese territorio. De esa identidad nace un compromiso afectivo con el pasado, presente y futuro de los procesos económicos, sociales y culturales de una comunidad que se constituye en una fuerza social para asumir proyectos de desarrollo compartidos a los que pueden subordinarse los intereses conflictivos entre categorías de actores.

La idea de que los integrantes de una sociedad nacional particular viven de forma específica valores como la lealtad, la identidad nacional, la cohesión social y la ciudadanía entre otros, no sólo da contenido al vínculo simbólico entre los nacionales y su nación sino que además otorga un horizonte de sentido compartido a las acciones cotidianas de las personas (Ruiz y Carretero, 2010). En consonancia con lo anterior, en los últimos años el sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad es una de las competencias que se vinculan con la vida en una comunidad, afirma Cantú (2010) y tiene como intensión, el pleno involucramiento en una comunidad política, entendida ésta en todas sus instancias, barrios, municipios, estados, nación, mundo.

Para construir la identidad nacional se han empleado una diversidad de elementos tales como el territorio, la etnia, la lengua, la religión, la guerra, la historia nacional, la educación oficial, el arte nacionalista, las tradiciones culturales, los discursos oficiales o la suma de dos o más de algunos de estos elementos.

En este trabajo se define a la identidad nacional como la identificación intersubjetiva con la categoría nacional o con alguno de sus elementos sociales, culturales y políticos que se manifiesta en la aceptación de pertenencia y en la implicación conductual del sujeto con los sucesos de su nación.

García (2000) explica que la modificación en las identidades nacionales tiene que ver principalmente con los referentes políticos que constituyeran la sociedad, en ese sentido, la modernización desafía la univocidad del proyecto moderno y afirma la diversidad cultural, el pluralismo, el regionalismo y el localismo.

A partir del decenio de 1980, con los redimensionamientos en las instituciones fundamentales de la sociedad, entre ellas el Estado, la familia, la Iglesia y la Escuela, las sociedades postindustriales requieren generar entre sus miembros un nuevo tipo de identidad en la que se reconozcan y que les haga sentirse perteneciente a ellas, porque este tipo de sociedades “adolesce claramente de un déficit de adhesión por parte de los ciudadanos al conjunto de la comunidad, y sin esa adhesión resulta imposible responder conjuntamente a los retos que a todos se plantean” (Cortina, 2009, p. 20). En las modificaciones identitarias residen riesgos y oportunidades que pueden complicar u optimizar el tránsito hacia el nuevo orden mundial que se instaaura.

Por otra parte, en la formación de profesores se abordan los temas y problemas de México y el Sistema Educativo Nacional tanto en su dimensión general, como en sus manifestaciones regionales considerando las características sociales, culturales y étnicas de las comunidades y las necesidades de atención educativa en zonas rurales aisladas, comunidades indígenas, zonas urbanas marginadas y niños o familias en situación de riesgo. Todo ello con la intención de formar en los estudiantes las actitudes y valores que lo comprometan como docente con los niños que atiende y sus familias; la escuela y las comunidades y con su país.

De esta manera se les vislumbra como ciudadanos con participación activa en la vida nacional, informados de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales que tienen lugar en sus comunidades y en México, y como futuros docentes, adheridos al discurso oficial nacional para constituirse en formadores de identidad nacional en la niñez mexicana.

La relación recíproca entre la escuela y la formación identitaria y de ciudadanos se basa en el supuesto de que lo que los alumnos aprendan sobre su país influirá decisivamente en su comportamiento futuro como ciudadanos de la nación y que para que esto se cumpla, el alumno debe sentirse parte de un pasado glorioso y encontrar en éste los puentes que lo lleven a un presente lleno de significado y un futuro prometedor. Esta particular trama entre pasado y futuro se entreteje en cada presente, afirman Kriger y Carretero (2010); con su identidad subjetiva, forma parte de su biografía y de su desarrollo genético y cultural.

Esas exigencias académicas y sociales hacen particularmente importante analizar la identidad nacional de los jóvenes que se forman en las escuelas normales en México en la medida en que ésta les permitirá contribuir a la formación identitaria de la niñez mexicana.

Objetivo

Analizar la percepción que tienen los estudiantes de las escuelas normales públicas de Yucatán de la identidad nacional mexicana.

Metodología

Se realizó una investigación de corte transeccional descriptivo, con enfoque cuantitativo. Se encuestó, en mayo de 2011, a 193 estudiantes del último grado escolarizado de la licenciatura en educación primaria que se forman en las escuelas normales de Yucatán. De esa población 44 (23%) eran hombres y 149 (77%) mujeres, con un promedio de edad de 21 años. La mayoría de los estudiantes pertenecían a familias de nivel socioeconómico medio. Cuatro de las escuelas normales eran públicas y dos privadas. Mediante un cuestionario de lápiz y papel de opción múltiple se recabó la percepción de la identidad nacional de los jóvenes en tres categorías de análisis: sentidos de pertenencia (4 reactivos); sentido de participación (3 reactivos) y relaciones internacionales (5 reactivos). Para el sentido de pertenencia, más emotivo, se consideraron aspectos valorativo-simbólicos como el sentimiento de orgullo nacional y la atribución de la identidad nacional a otros; el sentido de participación explora la implicación de los estudiantes en grupos culturales, sociales, deportivos y políticos y es más racional e instrumental; el aspecto de relaciones internacionales cubre aspectos de soberanía política y autonomía del país para tomar sus propias decisiones.

El cuestionario se administró de forma colectiva en cada una de las escuelas normales de Yucatán. Los datos se codificaron y analizaron en el programa SPSS. Se reconoce que estos aspectos están interrelacionados y exclusivamente con fines de análisis se consideraron de forma independiente.

Discusión de Resultados

El sentido de pertenencia se relaciona con aspectos emotivos, sentimentales, subjetivos y vivenciales ligados a la estructuración de lo nacional. La evidencia empírica que se concentra en la tabla 1 muestra las características del sentido de pertenencia de los estudiantes.

Tabla 1.
Sentido de pertenencia

REACTIVO	RESPUESTA MODAL	%
¿Qué tan orgullosos estás de ser mexicano?	Muy orgulloso	58
Ser mexicano es un importante referente de quien soy	Muy de acuerdo	83
Creo que el mexicano habitualmente se siente ...	Identificado con su patria	62
El mexicano de hoy se caracteriza por ...	Ser conformista y no hacer nada por mejorar	49

En general los estudiantes muestran una identificación positiva con su nación, sienten que los mexicanos identificados con su patria (62%), están orgullosos de ser mexicanos (58%) y consideran su nacionalidad como una referencia importante de sus características particulares como persona (83%). Sin embargo cuando describen las características de los mexicanos en general, 49% de ellos considera que es conformista, 22% lo califica de egoísta y 15% de corrupto.

Estas afirmaciones ofrecen elementos para comprender la construcción de identidades individuales y de grupo. La identidad nacional es un proceso que guía la definición que hace de sí mismo el sujeto, definición que le permite reconocerse como miembro de determinado grupo social y se construye en la interacción entre el

individuo y los otros, en la que se origina una doble transacción, la subjetiva y la relacional.

El saberse miembro de una nación y sentirse orgullosos de serlo es un elemento básico de los aspectos psicosociales de pertenencia a la nación al generar en los individuos sentimientos de seguridad, reconocimiento, respeto, sentido de trascendencia y saberse miembro de una unidad superior. Este aspecto valorativo simbólico constituye el elemento central del patriotismo.

En cuanto a la participación, aspecto más activo de la identidad nacional, los resultados se concentran en la tabla 2.

Tabla 2.
Sentido de participación

¿PARTICIPAS EN ALGUNA DE LAS SIGUIENTES ORGANIZACIONES?	OPCIONES	PORCENTAJE
	Grupos religiosos	31 %
	Organizaciones deportivas	18%
	Partidos políticos	12%
	Asociaciones de colonos	9%
	Grupos de ciudadanos	5%
	Grupos culturales	4%
¿Qué tan dispuesto estás a trabajar para mejorar tu comunidad?	Totalmente dispuesto	50%
Cuando se necesita hacer mejoras en tu comunidad ...	La gente coopera sólo si dan apoyos	66%

Los datos indican participaciones de los estudiantes con magnitudes bajas, donde sólo se destacan las instituciones religiosas (31%) y las deportivas (18%) aun cuando los puntajes tampoco son muy altos ya que participan en ellas menos de la tercera parte de la población del estudio. En aspectos de política, la cultura de participación no está suficientemente desarrollada (12%), y con los más bajos porcentajes se encuentra la participación de los estudiantes en asuntos de sus

colonias o comunidades. El bajo sentido de participación se confirma cuando se les cuestiona sobre su disposición a trabajar para mejorar su comunidad y sólo el 50% de los estudiantes está dispuesto a hacerlo. Este resultado muestra un resquebrajamiento en uno de los aspectos centrales de la identidad nacional, el elemento activo de ésta que se manifiesta en la participación plena como ciudadanos.

En este sentido, afirma Cortina (2009), es necesario lograr una participación y cohesión social que permita llevar adelante cualquier proyecto político y económico, y tal cohesión no puede lograrse sino a través de la libre adhesión y participación de los ciudadanos. La sociedad entonces, continua Cortina, debe organizarse de tal modo que consiga configurar en cada uno de sus miembros el sentimiento de pertenencia a ella y que vale la pena participar y trabajar por mantenerla y mejorarla.

Los bajos niveles de implicación de los estudiantes con los asuntos de sus comunidades cuestionan uno de los fundamentos de la identidad nacional, el que se relaciona con el ideal de fraternidad. El ideal mismo hace pensar en la estrecha relación que existe entre la familia, la comunidad étnica y la nación en el plano ideológico. La nación se considera la suma de familias interrelacionadas en la que todos tienen un parentesco político y pretende reafirmar la unidad entre la población. En ese sentido, la mayoría de los estudiantes (66%) sigue considerando como importante los ideales comunitarios y objetivos de cohesión social al interior del país.

Por lo que toca a la percepción sobre las relaciones que mantiene México con otros países, los resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3.
Relaciones internacionales

REACTIVO	RESPUESTA MODAL	PORCENTAJE
¿Qué tan de acuerdo estás con que México y Estados Unidos formen un solo país?	De acuerdo	50
En el aspecto cultural, ser vecino de Estados Unidos representa para México ¿más ventaja que problema o más problema que ventaja?	Más problema que ventaja	64
¿Cuál piensas que debe ser el papel de México en América Latina?	Participar sin pretender ser líder.	72
¿Qué tan de acuerdo estás con que México acuerde decisiones dentro de la ONU?	De acuerdo	40
En su relación con el mundo México debe....	No participar en asuntos internos de otros países	80

Para explorar la percepción de soberanía nacional y rechazo al extranjero se preguntó con relación a la conveniencia de cancelar las fronteras mexicanas con Estados Unidos de Norteamérica (50%) y sobre la toma de decisiones en el marco de la Organización de las Naciones Unidas (40%). Sus percepciones pueden parecer contradictorias ya que por un lado manifiestan su acuerdo con la cancelación de fronteras con el país vecino del norte, y por el otro consideran (64%) que la cercanía geográfica ha representado más un problema que una ventaja para México.

En sus respuestas se manifiestan las modificaciones a los conceptos de independencia y soberanía nacional así como una redefinición frente a considerar a los extranjeros como enemigos, aspectos que se consideraban fundamentos del modelo revolucionario de identidad nacional.

Estos cambios conceptuales confirman la concepción de la identidad nacional como un proceso en construcción y reconstrucción permanente, que integra espacialidades y temporalidades plasmadas en proyectos múltiples, contradictorios y en permanente confrontación.

Los estudiantes conocen la participación de México en grupos económicos transnacionales y el peso creciente de asuntos nacionales que requieren de acuerdos tras o multinacionales.

Por otra parte, la globalización y las nuevas tecnologías han generado modificaciones en los soportes de la identificación nacional de los jóvenes que brindan la oportunidad de vislumbrar proyectos identitarios a partir de los elementos culturales actuales de los grupos sociales.

Referencias

- Cantú, J. (2010). Competencias ciudadanas y construcción de la democracia en México, en *Sociedad, Desarrollo y ciudadanía en México*, Guzmán, Nora (compiladora), México: Limusa.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*, España: Alianza editorial.
- García Nestor (2000). *La globalización imaginada*. Colección, Estado y Sociedad. México: Paidós.
- Kruger, M. y Carretero, M. (2010). Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación en *La construcción del conocimiento histórico, enseñanza, narración e identidad*. Argentina: Paidós.
- Ruiz, A. y Carretero, M. (2010). Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional, en *La construcción del conocimiento histórico, enseñanza, narración e identidades*, Argentina: Paidós.

IDENTIDAD NACIONAL: SENTIDO DE PERTENENCIA Y PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES DE LAS NORMALES

Irma L. Pérez Rodríguez

Esc. Nor. Rodolfo Menéndez de la Peña, Mérida, Yucatán

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación sobre la identidad de los jóvenes con la nación y la intervención de la escuela en este proceso. Se consideró a la identificación con la nación conformada por el sentido de pertenencia, que se constituye en la fuerza emocional que liga a los individuos al grupo en una identidad común; y el sentido de participación, que se manifiesta en el compromiso con las actividades y proyectos de sus comunidades y país. Ambos incluyen componentes objetivos y subjetivos que intervienen en los procesos de configuración identitaria de los sujetos. Mediante un cuestionario se describe la identificación con la nación de 193 estudiantes del último grado de la licenciatura en educación primaria que se forman en las Escuelas Normales de Yucatán para ser docentes. Se afirma, a partir de los resultados, que los aspectos valorativos simbólicos de la identidad nacional que se construyen en la escuela han contribuido a la configuración del sentido de pertenencia a la nación pero no a la toma de conciencia sobre aspectos económicos, políticos y sociales del país ni a la configuración del sentido de participación con los proyectos de su comunidad. Se plantea el reto para las escuelas normales de diseñar e implementar acciones capaces de motivar a los estudiantes a prestar su adhesión a proyectos comunes que contribuyan al logro de los objetivos del Estado y la nación y desarrolle en los estudiantes las competencias ciudadanas requeridas para los jóvenes del siglo XXI.

Palabras claves: Sentido de pertenencia, sentido de participación, identidad nacional.

Introducción

La escuela básica ha tenido entre sus objetivos generar procesos de identificación con la nación sobre la idea de acuerdo y consenso dentro de la comunidad nacional para que, junto con el Estado, sean valorados por la población positivamente.

Se coincide con Ruiz y Carretero (2010), que el concepto de nación contiene aspectos culturales y políticos íntimamente imbricados, que pueden ser tematizados tanto en sus rasgos esenciales como en las relaciones que presentan entre sí, y que estos aspectos están mediados por sentimientos de pertenencia al grupo nacional genérico, culturalmente dominante y con facultad de decisión política, pero también por valoraciones morales sobre su proceder y sus fines.

Los sentimientos de pertenencia, a los que contribuye la escuela, posibilitan la filiación al grupo y las valoraciones morales guían, en principio, el comportamiento de los sujetos de dicho grupo y enmarcan las acciones de las personas, los juicios de valor sobre eventos y acontecimientos del pasado, las circunstancias del presente y las proyecciones del futuro. Esa valoración les otorga o resta legitimidad.

El supuesto anterior fundamenta la idea de que los integrantes de una sociedad nacional particular viven de forma específica valores como la lealtad, la identidad nacional, la cohesión social y la ciudadanía entre otros, y que esto no sólo da contenido al vínculo simbólico entre los nacionales y su nación, sino que además otorga un horizonte de sentido compartido a las acciones cotidianas de las personas (Ruiz y Carretero, 2010). La nación entonces no es sólo objeto de identificaciones, sino además, una instancia promotora de modos de ser y de vivir. En la identificación con la nación se involucran varios agentes: el sujeto que lleva a cabo la identificación; los otros y sus juicios morales sobre la relación que uno debe mantener con la nación, en donde ocupa un lugar privilegiado la escuela; y la propia nación, que interpela permanentemente a los sujetos a partir de hechos concretos y acciones directas o indirectas de sus gobernantes en un momento histórico

específico. Así, la identificación con la nación es consecuencia de un complejo y dinámico proceso psicológico, social y político que articula a los ciudadanos con la nación y con sus instituciones. En ese sentido, afirman Béjar y Cappello (1986) y se coincide con ellos, no basta la nacionalidad jurídica para que exista y se mantenga un Estado-nación, se requiere de manera constante la acción ciudadana para el mantenimiento o cambio de las instituciones fundamentales para el desarrollo del país.

La acción ciudadana es impulsada por los afectos hacia los símbolos y valores de la vida nacional y contribuye al logro de los fines de las instituciones nacionales. Estos sentimientos hacia la propia nación conforman el sentido de pertenencia y la acción ciudadana se denomina, en este estudio junto con Cappello (2005), sentido de participación.

El sentido de pertenencia se propone en la escuela básica para construir una identidad colectiva estable, que contribuya, dice Álvarez (2007), a crear un espacio de pertenencia sólido en el que los futuros ciudadanos se sientan acogidos y reconfortados y está destinada a suscitar adhesión emocional a la nación y al Estado.

A partir del desarrollo de un pensamiento crítico, los jóvenes en la educación media y superior, pueden someter a cuestionamiento la historia escolar aprendida y reflexionar en profundidad sobre los cambios sociales que les toca vivir. Ese tránsito, dice Carretero (2007) no es simple, el componente romántico de la identidad nacional tienen una notable y probada ventaja sobre los aspectos cognitivos.

Se tiene entonces, por un lado, la necesidad de los jóvenes de educación superior de una comprensión racional de los sucesos económico, sociales y políticos de su país, pero por el otro, se requiere la existencia de una memoria colectiva

compartida por el conjunto de ciudadanos, que digiera los conflictos vividos en común alrededor de valores útiles para el presente y el futuro; este aspecto, afirma Álvarez (2007), es uno de los valores más sólidos de la cohesión social y de los más deseables entre los ciudadanos. Sin esa adhesión, “resulta imposible responder conjuntamente a los retos que a todos se plantean” (Cortina, 2009, p. 20).

Por su parte, el sentido de participación ciudadana se encuentra en constante cambio de acuerdo al momento histórico que le toca enfrentar al sujeto. En las sociedades actuales, afirma Cappello (2005), se está desintegrando el sentido de pertenencia y participación. Esa situación es particularmente importante en el caso de los jóvenes que se forman en las escuelas normales en virtud de que serán los docentes que construyan la identidad nacional de la niñez mexicana.

Objetivos

Describir los sentidos de pertenencia nacional y participación ciudadana de los estudiantes de las escuelas normales de Yucatán.

Metodología

Se realizó una investigación de corte transeccional descriptivo, con enfoque cuantitativo. Se encuestó, en mayo de 2011, a 193 estudiantes del último grado escolarizado de la licenciatura en educación primaria que se forman en las escuelas normales públicas y privadas de Yucatán.

Se empleó un cuestionario de lápiz y papel de 32 reactivos que explora los sentidos de pertenencia nacional y participación ciudadana de los jóvenes. Para el sentido de pertenencia se consideraron aspectos valorativo-simbólicos, de economía, cultura y política nacional. Se tomaron algunos reactivos de la encuesta Visiones globales 2006: opinión pública y política exterior en México, diseñada por la empresa BGC, Ulises Beltrán y Asociados. Los aspectos valorativo-simbólicos consideran el sentimiento de orgullo nacional y la atribución de la identidad nacional a otros; la economía y política se abordó hacia el interior y exterior de México.

Mediante 12 reactivos se recabó información sobre la participación de los jóvenes hacia las instituciones adoptando la clasificación que propone Cappello (2005): a) instituciones directivas, aquellos espacios societales en que los jóvenes interactúan para cumplir fines específicos; b) instituciones expresivas, espacios societarios en que los jóvenes interactúan para expresar sus afectos y emociones solidarias a los símbolos de la colectividad nacional.

Con relación a las instituciones expresivas, se cuestionó a los estudiantes acerca de la participación de los otros y de ellos mismos para resolver problemas de la familia, la comunidad y solidarizarse en caso de desastre natural o violación a los derechos humanos y ciudadanos. En las instituciones directivas se exploró la confianza hacia el presidente, los partidos políticos y el gobierno.

Cada uno de estos aspectos está interrelacionado con los otros y con fines de análisis se consideraron de forma independiente.

Discusión de resultados

Los componentes emocionales de la identidad nacional se manifiestan sobre todo en los aspectos valorativos- simbólicos. La mayoría de los estudiantes, un 58%, dice sentirse muy orgulloso de ser mexicano y que haber nacido en México le ha dado una razón para luchar por mejorar (60%); además, el 83% de los estudiantes consideran que ser mexicano es un importante referente de quiénes son y de la imagen que tienen de sí mismos. Cuando se trata de describir a los mexicanos como población, es decir, atribución de la identidad en otros, el 49% de los estudiantes considera que se caracterizan por ser conformistas, no hacer nada por mejorar y sólo buscar su bienestar personal; el 22% piensa que los mexicanos tienen altos niveles de corrupción e inmoralidad y una crisis de valores (15%).

A pesar del reconocimiento anterior, el 62% de los estudiantes cree que los mexicanos están identificados con su patria y orgullosos de su país (20%). Esto puede parecer contradictorio pero se considera con Ruiz y Carretero (2010) que en la identificación con la nación, sentimientos como el orgullo nacional se despliegan en un continuo tensionante entre estas dos versiones de la relación y dan cuenta de la complejidad de las relaciones entre la nación y sus connacionales y de la superposición de sentimientos.

Por lo que toca a los aspectos económicos y políticos de la identidad nacional que se reconocen como más instrumentales y racionales, los estudiantes aceptan la intervención de los organismos internacionales para mediar en las situaciones conflictivas entre países. Para el 40% de ellos, México debería estar dispuesto a

someter a la ONU sus decisiones aún si son diferentes a las que hubiera elegido y consideran que no le corresponde involucrarse en asuntos internos de otros países (80%), ni pretender ser líder en Latinoamérica (72%).

En cuanto al sentido de participación hacia las instituciones del Estado por parte de los jóvenes se puede manifestar de diversas formas, entre ellas mediante la acción solidaria. La acción solidaria afirman Mota y Sandoval (2009), tiene tiempos, momentos y límites determinados por las relaciones entre quienes reciben la solidaridad y los que la otorgan, dependiendo también del tipo de solidaridad, la cual puede ser económica, en especie, en trabajo, en política, cultura, manifestación, de género, religiosa, de nacionalidad, regional, étnica, gremial, sindical, logística, moral o de adhesión social. Puede ser una solidaridad del momento, o a mediano y largo plazo con impactos importantes en la integración social. Así, el 63% de los jóvenes manifiesta haber participado en mejorar su comunidad y lo ha hecho con trabajo (63%) y organizando actividades (41%); un 54% ha contribuido a mejorar la escuela a la que asiste. A partir de las respuestas se afirma que predomina entre los jóvenes normalistas la solidaridad determinada por vínculos sociales y que ésta se manifiesta en la interacción directa con los sujetos con quienes son solidarios.

La participación hacia las instituciones puede darse formando parte de sindicatos, clubes, uniones, movimientos sociales, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), y otras formas asociativas formales e informales. Cuando se cuestiona a los jóvenes acerca de si pertenecen y participan en organizaciones de diversos tipos, la mayor frecuencia de respuestas se da en aquellas con fines culturales (47%) seguida de organizaciones religiosas (37%) y deportivas (33%). Los datos indican que las

instituciones políticas son las que menos concitan los sentidos de participación y la solidaridad, y son las instituciones sociales y culturales las que obtienen mayores respuestas de parte de los jóvenes.

Respecto a su percepción acerca de la participación de otros, el 50% de estudiantes considera que es poco frecuente que la gente trabaje junta para resolver un problema de la comunidad y considera que el 49% lo hace sólo si dan apoyos, es decir, cuando recibe algo a cambio (63%).

En síntesis, se considera deseable para los ciudadanos en general y especialmente para los futuros docentes de educación primaria, el hecho de saberse y sentirse pertenecientes de una comunidad nacional por lo que esto pueda motivarlos a trabajar por ella. Al analizar los datos obtenidos en forma global sobre las respuestas que los jóvenes dieron a las dimensiones de sentido de pertenencia y sentido de participación se observa que el sentido de pertenencia es mayor que el sentido de participación. Estas diferencias permiten inferir que las relaciones que los estudiantes establecen con las instituciones del Estado son más pasivas que activas, ya que sus índices de participación son bajos. El hecho de que el sentido de pertenencia sea mayor que el sentido de participación sugiere, como afirma Cappello (2005), un cierto estado de alienación cívico-política; los jóvenes manifiestan su sentido de pertenencia a la nación pero una baja participación hacia las instituciones sociales y políticas.

Los datos confirman los resultados obtenidos en otras investigaciones; se mantiene un núcleo de creencias de tipo valorativo y simbólico que opera en los estudiantes normalistas manteniendo activo el sentido de pertenencia pero éste no

los lleva a una participación activa y plena con relación a las instituciones culturales, económicas y políticas de su entidad y nación. Los ideales comunitarios y objetivos de cohesión social se valoran como importantes pero hay una distancia entre el deber ser y el hacer.

El reto para las escuelas Normales consiste en diseñar e implementar acciones capaces de motivar a los estudiantes a prestar su adhesión a proyectos comunes que contribuyan al logro de los objetivos del Estado y la nación.

Referencias

- Álvarez, J. (2007). Prólogo en *Documentos de identidad, la construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Carretero, Mario, Argentina: Paidós, Entornos.
- Béjar, Raúl y Cappello, Héctor (1986). *La identidad y carácter nacionales en México*, Revista de Psicología Social, 1(2).
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad, la construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Argentina: Paidós, Entornos.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*, España: Alianza editorial.
- Mota, L. y Sandoval, E. (2011). Acción social solidaria, confianza y diversidad cultural en América Latina en *Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*.
- Ruiz, A. y Carretero, M. (2010). Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional, en *La construcción del conocimiento histórico, enseñanza, narración e identidades*, Argentina: Paidós.