

# ÍNDICE

<b>EDITORIAL.....</b>	<b>3</b>
<b>LA FUNCIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO: UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA DE LAS CLASES SOCIALES</b> Juana García. ....	<b>4</b>
<b>EL DOCENTE COMO CATALIZADOR DE LA EDUCACIÓN</b> <i>Moisés Favila Esquivel.....</i>	<b>17</b>
<b>EL ENMARCAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS COLEGIALES EN UNA ESCUELA NORMAL</b> Susana Hernández Bernal.....	<b>29</b>
<b>EL BULLYING ESCOLAR. LOS DOCENTES ANTE UNA ALARMA ACTUAL</b> Sandra Leticia García Aquino.....	<b>41</b>
<b>LA INNOVACIÓN EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE: UNA CONCEPCIÓN</b> Patricia Camarena Gallardo Claudia Hernández González.....	<b>54</b>
<b>LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN A SU INSERCIÓN EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA</b> Ana María Rodarte Barboza .....	<b>82</b>
<b>DEL AULA PRESENCIAL AL AULA VIRTUALIZADA</b> Luis Manuel Martínez Hernández.....	<b>93</b>
<b>NORMAS DE PUBLICACIÓN .....</b>	<b>110</b>

# **DIRECTORIO**

## **DIRECTOR**

Dr. Jesús Carrillo Álvarez

2

## **COORDINADOR EDITORIAL**

Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero

## **CONSEJO EDITORIAL**

Dr. Arturo Barraza Macías

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dr. Alfonso Terrazas Celis

(Universidad Juárez del Estado de Durango)

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández

(Escuela de Matemáticas de la UJED)

Mtra. Ana Ma. Rodarte Barboza

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado)

Mtra. Verónica C. Ontiveros Hernández

(Universidad Pedagógica de Durango)

Mtra. Leticia Macías Chávez

(Facultad de Ciencias Químicas de la UJED)

## **CORRECCIÓN DE ESTILO**

Profr. Jesús C. Álvarez

Profra. Paula E. Ceceñas T.

## **DISEÑO GRÁFICO**

Mtro. Luis M. Martínez Hdez

L. D. G. P. Susana Ramírez Osorio

**PRAXIS EDUCATIVA ReDIE**

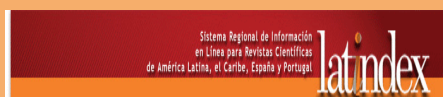
**Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.  
Año 4, núm. 7; noviembre de 2012**

## EDITORIAL

Al cumplir tres años de haberse formado la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. nos es grato publicar el Núm. 7 de la Revista Praxis Educativa ReDIE; la finalidad de esta revista en todo este tiempo ha sido la de divulgar una gran diversidad de temas relacionados con el ámbito educativo que nos permiten conocer y reflexionar sobre los distintos puntos de vista que los académicos e investigadores amablemente aportan a la conformación de dicha revista, al enviar sus artículos para su publicación.

El socializar todos los trabajos que hasta este número se han publicado lleva a cada uno de los lectores también a reflexionar sobre su propia práctica docente teniendo una visión un poco más amplia de cómo la perciben los demás docentes en este contexto educativo y que a su vez, estas reflexiones contribuyan a reafirmar, modificar o cambiar ese quehacer docente.

Considerando que si en el discurso las autoridades educativas se preocupan por elevar la “calidad de la educación”, los docentes también nos debemos de preocupar por buscar otros espacios que realmente nos permitan ir enriqueciendo día a día nuestra tarea.



# LA FUNCIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO: UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA DE LAS CLASES SOCIALES

**JUANA GARCÍA.** *Profesora de Educación Primaria por la Escuela Normal del Estado de Durango; Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 101; Maestra en Planeación y Desarrollo Educativo y Estudiante del Doctorado en Educación por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, Catedrática de la misma Institución y apoyo Técnico Pedagógico en el Sector Educativo No. 1 de la ciudad de Durango, Dgo. México.*  
[missjany2@hotmail.com](mailto:missjany2@hotmail.com)

*La experiencia es lo que me pasa y lo que al pasarme, me forma*

*o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera*

*de ser, configura mi persona y mi personalidad.*

## Resumen

A partir de la teoría de las clases sociales, también llamada constructivismo estructuralista<sup>1</sup> el presente trabajo aborda la figura del Asesor Técnico Pedagógico, como maestro encargado de coadyuvar en la formación de los docentes en servicio y a quienes se les ha conferido la tarea de brindarles asistencia de acuerdo a los programas y proyectos de educación básica, con la misión de mantener la congruencia operativa, técnica y teórica. Acción ligada estrechamente por los cambios provistos por las reformas educativas, enmarcadas en la situación de las Políticas educativas vigentes, con las que se pretende influir en el desarrollo social y político del país.

Desde la naturaleza de la escuela, hasta reconocerla en su función ideológica o de dominación simbólica revestida de legitimación, es el lugar donde la función de Asesoría Técnico Pedagógico tiene su mayor impacto ya que contribuye a la reproducción del orden social establecido por las clases dominantes, respondiendo a las necesidades e intereses de la política educativa, según la lente de los teóricos sociales Bourdieu y Jean C. Passeron.

---

<sup>1</sup> Concepto acuñado por Pierre Bourdieu.

**Palabras clave:** Asesor Técnico Pedagógico, Reforma, Reforma Integral para la Educación Básica, Teoría de las clases sociales, Escuela.

### **Abstract**

From the theory of social classes, also called structuralist constructivism This paper addresses the figure of Pedagogical Technical Advisor, a teacher in charge of assisting in the training of teachers in service and who have been given the task of providing assistance according to the programs and projects of basic education, with a mission to maintain consistency operational, technical and theoretical. Action linked closely by changes provided by the educational reforms, framed in the situation of current educational policies, which aim to influence the social and political development of the country. From the nature of the school, to recognize their role in ideological or symbolic domination legitimation coated, is where the role of Technical Advisory Teaching has its greatest impact as it contributes to the reproduction of social order established by the ruling classes, responding to the needs and interests of educational policy, as the lens of social theorists Bourdieu and Jean C. Passeron.

**Keywords:** Pedagogical Technical Advisor, Reform, Reform Comprehensive Basic Education Theory classes, School.

### **A manera de introducción**

En el presente trabajo se intenta hacer un ejercicio reflexivo que permita reconocer el nexo existente entre la teoría social y el hecho educativo que subyace a la aplicación e interpretación de los actuales Planes y Programas de estudio, a partir de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB, 2009) Primaria, la cual, desde su implementación, ha causado polémica y discusión entre quienes son los ejecutores de la acción pedagógica de los <nuevos modelos>.

Por un lado se encuentran los maestros de las escuelas primarias, quienes intentan aplicar las estrategias metodológicas propuestas en ellos y por otro, a quienes se les ha encomendado la tarea de fortalecer la formación docente de los maestros en servicio, para brindarles elementos teórico- metodológicos que posibiliten el uso responsable de la autonomía de la escuela, donde el logro de los aprendizajes se considere el producto de un proceso colectivo (UPN, 2009). Nos referimos a la figura del Asesor Técnico Pedagógico (en adelante ATP), o como comúnmente se le conoce <apoyo técnico> o el profesor encargado de reproducir el discurso oficial, plasmado en los documentos normativos que regulan la educación al representar la reproducción cultural de una formación social determinada, sirviendo de autoridad y enlace. Los encargados de reforzar e imponer el sistema académico, como lo diría Bourdieu y Passeron (1979), favoreciendo con su actuación a la clase dominante.

### **La función Técnico Pedagógica**

La experiencia obtenida durante veintiocho años de trayectoria docente, en el nivel de educación primaria, de los cuales veintiséis como ATP, me han permitido participar entre otras tareas en los procesos que conllevan las acciones de dos reformas educativas en este nivel: la de 1993 y actualmente la del 2009. En ambas, las reacciones observadas al ser implementadas han sido similares; desde el comportamiento de los docentes que no la asumen como propia por no haber sido partícipes desde su diagnóstico, hasta quienes la contradicen o la ignoran al no querer involucrarse en un primer momento y por ende no comparten la tesis central de dichas innovaciones por considerar que: *“si toda forma cultural es arbitraria, todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo, y toda rebelión inútil”*<sup>2</sup> y es ahí donde la figura del ATP cobra relevancia al servir de nexo entre las acciones que el cambio educativo exige y la capacitación y actualización que demandan los docentes en servicio.

---

<sup>2</sup> Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996), La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza: pág.10

Respecto al impacto pedagógico que los ATPs han dejado en las escuelas, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa expresa que la formación de los docentes está ligada estrechamente por los cambios provistos por las reformas educativas, enmarcadas en la situación de las Políticas educativas vigentes, y en quienes se les ha conferido esa tarea.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), celebrado en mayo de 1992, surge una nueva línea de acción, donde la dimensión Técnico Pedagógica debe ser entendida como el motor de la participación colectiva de una institución para el logro de la calidad educativa, lo que conlleva a un trabajo pedagógico que permite la toma de decisiones conjuntas en donde cada uno de los sujetos que participan sean vistos en toda la potencialidad de sus aportes. (UPN 2009:15).

En los siguientes párrafos trataré de valorar y resaltar estos dos elementos: el papel del ATP y las reformas educativas en la escuela primaria, una mirada desde lo social.

Lo anterior permitirá reflexionar sobre las experiencias en el campo pedagógico, como propone J. Larrosa, en la tercera tesis, de su conferencia: *La experiencia y sus lenguajes*, desde la cual, se asume el segundo reto o posibilidad que plantea: volver a formular tesis más constructivas a favor de significar: ¿quiénes somos? y ¿para qué estamos aquí? Por lo que agregaría: ¿Cuál es o ha sido nuestra función como ATPs en la aplicación de las reformas educativas en las escuelas primarias?

Para desvelar estas interrogantes, es necesario partir de reconocer el lugar o contexto donde nos desempeñamos y cumplimos con la tarea impuesta. La escuela primaria.

## **La escuela como lugar de lo común: Origen de la educación pública, necesidad de una sociedad capitalista.**

Etimológicamente la palabra escuela proviene del griego σχολή (*eskolé*), pasando por el latín *schola*. Paradójicamente, en su etimología griega el significado era el del momento de recreo e incluso de diversión, sucediendo un deslizamiento de significado como se puede observar en la mayoría de las diferentes lenguas europeas: francés “*école*”, el italiano “*scuola*”, el inglés “*school*”, el alemán “*schule*”, o el polaco “*szkola*”, hasta el más actual definido como establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria.

De manera oficial y normativamente, según lo señala el acuerdo 96 donde se establece la organización y el funcionamiento de las escuelas primarias, publicado en el Diario Oficial, Artículo 2 de las Disposiciones Generales, al señalar que: *“Las escuelas de educación primaria son instituciones destinadas a proporcionar educación general básica, cuyo objetivo primordial es dotar al educando de la formación, los conocimientos, y las habilidades que fundamentan cualquier aprendizaje posterior, así como propiciar el desarrollo de las capacidades individuales y la adquisición de hábitos positivos para la convivencia social”*.

Otro concepto de escuela, desde la función Técnico Pedagógica es el entendido como una unidad funcional de planeación, intervención, actuación y mejora de las prácticas escolares en constante resignificación social (UPN, 2009).

Lo anterior nos permite trazar algunas líneas para analizar nuestro quehacer pedagógico a la luz de algunos autores.

Primeramente, considero pertinente replantear el papel que se le ha conferido a la escuela primaria, al partir de algunas posturas, y en seguida la función del Asesor técnico Pedagógico en ellas.



Según lo señala F. Dubet y Danilo Martuccelli, son tres las funciones: la primera y de interés para la sociología, radica en la repartición de bienes, o atribución de calificaciones de cierta utilidad social para distribuir posiciones sociales al aplicar criterios selectivos y establecer prioridades. La segunda, está más centrada a la educación en sí y se separa más de la función del individuo en un sistema social o proyecto de producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su utilidad social. Aun así, la función de la educación está vinculada a un proyecto de producción. La tercera, es la de socialización ya que en ella, la escuela produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad, al mismo tiempo en que distribuye posiciones sociales, produce a los actores justos a esas posiciones, caracterizada por una forma de ser: reglamentaria, ejecutora de programas y determinando tipos de relaciones pedagógicas como resultado de un proyecto educativo y de una estructura social.

En ésta, el alumno es un actor obligado a aprender roles o un oficio a través de los cuales interioriza normas y aptitudes que implantan las disposiciones que le permitirán entrar en la sociedad. Concepción que estos autores han ido señalando en todo un proceso educativo, hasta llegar a marcar que son los procesos mismos de la socialización los que se han transformado.

De ese modo, las funciones sociales de la escuela se han separado y desarticulado (...) esto no es una crisis sino un modo de funcionamiento normal en una sociedad que ya no puede ser concebida como un sistema unificado, y el mismo razonamiento vale para otras instituciones, como por ejemplo la familia.

También para saber lo que fabrica la escuela, hay que volverse hacia la experiencia de los individuos, donde expresan que es el estudio de estas experiencias lo que debe permitirnos captar la naturaleza de la escuela.

Por otra parte, Talcott Parsons (1902-1979), al referirse a la función de la escuela, en su teoría estructural- funcionalista de la sociedad, señala en los últimos escritos los procesos de socialización que involucran la *asignación* y la *integración*. La primera se encamina a producir el personal mejor formado para los empleos disponibles. En la segunda, que va íntimamente ligada a la primera, el individuo tiene que aceptar con ecuanimidad que las recompensas resultantes de su asignación, deben considerarse coherentes con sus valores internalizados.

Parsons considera que éstos son aportes esenciales de la institucionalización, donde sus miembros deban adherirse a altos niveles de autocontrol. Por lo que aclara la importancia de la socialización y de la educación de los niños. Así, considera que la escuela es el punto intermedio entre la familia y el mundo ocupacional, construyendo el ámbito prototípicamente moderno de la socialización, tanto para la asignación como para la integración. Así el alumno logra identificarse con los valores del docente y los internaliza. Los valores socialmente impuestos se traducen en normas y estas en roles, los cuales crean personalidad y dan forma nuevamente a la sociedad. Lo que existe entonces es una simbiosis entre sociedad e individuo, la “reciprocidad de las perspectivas” que explica Parsons. Por lo que el rol del docente, sugiere, debe definirse de una manera que sea coherente con su posición mediadora.

Al respecto considero que a través del tiempo estas posturas no han cambiado mucho, ya que se siguen reproduciendo los mismos esquemas al interior de las aulas en las escuelas primarias. Cabe resaltar aquí, la gran responsabilidad y compromiso que posee el maestro ante esta doble función entre la sociedad y el individuo que educa, pero... ¿estamos preparados y conscientes de ello? ¿Para quién se educa?; ¿para la sociedad o para una clase dominante, ¿Podemos reconocer la intención de los “nuevos enfoques” que subyacen a las actuales reformas? ¿Desarrollar y lograr que los niños adquieran las competencias para la vida no los preparará para integrarse a un mundo laboral con un alto nivel de competencias para desempeñarse...

dócilmente? ¿Estarán las instituciones dejando de realizar sus funciones sustantivas? ¿Cuál es rol del Asesor Técnico Pedagógico en este contexto?

### ¿La autoridad pedagógica?

Para los pensadores socialistas Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron la escuela reproduce la clase social y lejos de cumplir con una función de cambio de clase, mediante el control y la selección limitada de los individuos que realizan los estudios, mantiene un control total sobre dicho proceso, al mismo tiempo que cumple una función ideológica o de dominación simbólica revestida de legitimación. Por tanto, la escuela, -según estos autores- contribuye a la reproducción del orden establecido, porque logra mejor que nunca, disimular la función que cumple.

Criticar las ideas de igualdad de oportunidades ante la enseñanza, basada en proporcionarle a todas las personas unos años concretos, durante unas horas del día concretas, un tiempo formal de aprendizaje y si es necesario unas becas para que estudien unos años. Bourdieu y Passeron mencionan que <esto> es no tener idea de cómo funciona realmente el aprendizaje o tener la idea, pero quererla enmascarar detrás de una falsa ideología, la legitimación de los que se benefician de la situación y buscan precisamente en estos reducidos espacios de igualdad la estabilidad de su privilegio. Pues la realidad es que su formación influye todo el espacio social desde que el individuo nace, y es a partir de la teoría de las clases sociales que se analizan las prácticas relacionadas con la educación, la cultura y la política. Al respecto se señalan solo algunas de sus principales ideas tratando de rescatar los elementos que permitan explicarlo.

Para Bourdieu, el origen social marca de manera inevitable e irreversible la carrera escolar y después profesional de los individuos, por tanto, las fases en la reproducción social según el análisis de Bourdieu y Passeron son:

### 1. Teoría de la violencia y el poder.

Imposición, por parte de la acción pedagógica, de una serie de significaciones impuestas como legítimas; el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia. [Violencia simbólica y violencia legitimada].

### 2. Doble arbitrariedad de la acción pedagógica.

Si la acción pedagógica es una violencia simbólica es porque impone una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario:

a) La acción pedagógica impuesta es aquella que se corresponde con los intereses de las clases dominantes.

b) Los grupos dominantes para perpetuar su dominio, necesitan seleccionar aquellos contenidos que mejor expresan sus intereses, por lo que la arbitrariedad cultural es una necesidad sociológica de la perpetuación.

c) Cuanto más arbitraria sea la selección cultural llevada a cabo por las clases dominantes, más elevado debe ser el grado de arbitrariedad del poder. Poder arbitrario y arbitrariedad cultural son función el uno del otro.

d) La conjunción de estas arbitrariedades logra su cometido al producir tanto la reproducción cultural de una formación social determinada.

e) La doble arbitrariedad de la acción pedagógica oculta, de esta forma, una única arbitrariedad, es la de la dominación.

### 3. La Autoridad pedagógica.

Encargado de reforzar e imponer el sistema determinado. Favoreciendo a los dominantes.

#### 4. El trabajo pedagógico.

Definido por el modo de inculcación como por el tiempo en que lleva a cabo esa inculcación, mide su efectividad por el grado en que logra producir la reproducción que le está encomendada, poniendo todo su esfuerzo en conseguir que el *habitus* que a través de él se inculca sea duradero y finalmente transferible entre ellos.

#### 5. El sistema de enseñanza.

Entidad institucional que impone, a través de la autoridad pedagógica, una acción por medio del trabajo pedagógico.

Por lo que considero, que al reproducir los intereses de la clase dominante, el Asesor trastoca con toda autoridad, todas y cada una de las fases propuestas siendo un puente entre la intención del sistema de enseñanza y el maestro ejecutor que trabaja con los individuos para su inserción social.

### **A manera de conclusión**

Al respecto considero que, somos y siempre hemos sido parte de ese sistema que analizan Bourdieu y Passeron, ya que nos encontramos inmersos dentro de la teoría de la violencia y del poder, pues legitimamos el Sistema de Enseñanza quienes nos desempeñamos como Apoyos técnicos al actuar como autoridad pedagógica al reproducir el discurso que la clase dominante desea expresar a través del discurso ideológico del sistema.

Y por otra parte, tenemos la encomienda de “convencer” a los docentes pues son ellos quienes realizarán el trabajo pedagógico al interior de las aulas.

Por lo que creo, se ha perdido el objetivo original de lo que es la educación y la función original de la escuela. Estamos dentro de un sistema y no podemos salir de él, pero ¿Quiénes son los beneficiados de ese sistema? Sencillamente las clases dominantes, quienes desean generar personas fáciles de dominar.

Generar mano de obra calificada, preparada para reproducir esquemas impuestos por un sistema.

Para cerrar esta idea, deseo retomar lo que significan las reformas según A. D. Barriga y Catalina Inclán Espinosa (2001), hablar de reforma es hablar de actos de gobierno, de acciones a través de las cuales, el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación. Pensadas así, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país.

En este sentido, también abunda en señalar que **éstas, son pensadas desde arriba y descienden hasta llegar a los docentes en las escuelas**. Así, Barriga e Inclán señalan que el nuevo paradigma en el que se sostienen, es una mezcla de **liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público como resultado de la crisis fiscal y de cambios en las valoraciones de las sociedades**, con exigencia de mayor participación y democratización de los procesos incluyendo la gestión, transformaciones cada vez más aceleradas en el conocimiento científico y en las tecnologías derivadas del mismo con la formación de un nuevo colectivo social a partir del papel interviniente de los medios.

Considero necesaria la implementación y el diseño de un programa de evaluación y su respectivo seguimiento, que sirva de indicador para comprender el impacto social que estas reformas educativas han provocado a partir de su implementación tanto en la reforma del 1993 como en la actual. Creo que hay mucho por reflexionar todavía, pues no debemos quedarnos con las condiciones formales del discurso, sino analizar la situación en que se produce y solo así podremos definir nuestra postura al actuar no solo como ejecutores o trasmisores de proyectos ajenos sino como partícipes constructores e interventores en reformas educativas actuales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Sousa, Antonio, El constructivismo Estructuralista: La teoría de las Clases. DE PIERRE BOURDIEU 1. *Antonio Álvarez Sousa*. Universidad de La Coruña. RESUMEN...

[dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=761432...](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=761432...) (11 de septiembre de 2012, 22:00 hrs.).

Bourdieu, Pierre (2003). *El oficio de Científico. Ciencia de la ciencia y reflexibilidad*. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passerón. (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona, Laia.

<http://es.scribd.com/doc/31559829/Bourdieu-y-Jean-Claude-Passeron-La-Reproduccion-El-sistema-de-ensenanza> (consultado el 23 de octubre de 2012, 2 :47).

Derrida, Jacques (2006). *Aprender por fin a vivir*. Buenos Aires, Amorrortu.

Díaz, Barriga Ángel y Catalina Inclán. (2001). *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de los proyectos ajenos* [revista electrónica], Revista Iberoamericana de Educación, No 25. Disponible en: [http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&aq=0&oq=angel+d%c3%adaz&hl=es&ie=UTF8&rlz=1T4ADBF\\_esMX296MX318&q=angel+diaz+barriga](http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&aq=0&oq=angel+d%c3%adaz&hl=es&ie=UTF8&rlz=1T4ADBF_esMX296MX318&q=angel+diaz+barriga). (15 de octubre de 2012, 19:00 hrs.).

Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. (1998), *En la escuela, Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Jeffrey, Alexander. (1995), *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*. Barcelona, Gedisa.

Jorge, Larrosa. (2004), *La experiencia y sus lenguajes*. En Antología: Teorías de la Educación I, Doctorado en Educación. Compilación: Dra. Graciela Messina.

Messina, Graciela. La apertura de las ciencias sociales, ensayo final para Diplomado UNAM en Mundos Juveniles, no publicado, 2010.

Real Academia Española (2001) Diccionario de la Lengua Española, 22ª ed., edición de bolsillo, Editorial Espasa Clape, S.A., Madrid.

Secretaría de Educación Pública, Diario Oficial de la Federación (1982) Acuerdo 96. Disponible en:

[http://www2.sepdf.gob.mx/convocatoria\\_PEC/normatividad/ACUERDO96.pdf](http://www2.sepdf.gob.mx/convocatoria_PEC/normatividad/ACUERDO96.pdf).

(20 de octubre de 2012, 23:00 hrs.)

<http://es.scribd.com/doc/31559829/Bourdieu-y-Jean-Claude-Passeron-La-Reproduccion-El-sistema-de-ensenanza> (23 de octubre de 2012, 2:02).

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 (2007), *La asesoría Técnico Pedagógica en la Educación Básica. Diagnóstico, Pronóstico y alternativas*. Yolanda López Contreras (Coordinadora). San Luís Potosí.



## EL DOCENTE COMO CATALIZADOR DE LA EDUCACIÓN

**MOISÉS FAVILA ESQUIVEL.** *Profesor de Educación Primaria. Estudiante del Doctorado en Intervención Educativa. Instituto de Estudios Integrales "Ascencio".*

17

### Resumen

El principal objetivo del presente ensayo se encamina a inducir una reflexión sobre el papel del docente ante los retos educativos contemporáneos y el perfil que debemos desarrollar para enfrentarlos con éxito.

Para ello, en este ensayo se trabajó bajo tres apartados que lo definirán, en primer término: A) El docente y los nuevos desafíos educativos, B) Competencias del docente del siglo XXI, y C) El mediador como catalizador educativo.

A partir del desarrollo del ensayo se observará la intención e incesante búsqueda de posicionarnos como docentes capaces de revolucionar la educación de nuestro país.

**Palabras clave:** Competencias, perfil docente, mediador y catalizador.

### Abstract

The main objective of this essay is directed to induce a reflection on the role of teachers to the educational challenges contemporary and the profile that we must develop to address them successfully.

To do this, in this trial is labored under three headings that define, first of all: A) The teacher and new educational challenges, B) XXI century educational competences, and C) The mediator as a educational catalyst.

With the development of the assay involves the determination and relentless pursuit intention to position ourselves as teachers can revolutionize education in our country.

**Keywords:** Competencies, teacher profile, mediator and catalyst.

## **Presentación**

Las maestras y maestros mexicanos tenemos grandes desafíos, pero también la gran oportunidad de revalorar nuestra profesión como medio para lograr un posicionamiento social que responda a una educación dirigida al desarrollo humano integral.

Las nuevas Reformas Educativas invitan a la profesionalización permanente, brindan oportunidades de crecimiento personal, renovación de saberes, revalorización de la experiencia, evaluación de la intervención pedagógica, desarrollo de la gestión e incorporación de nuevos materiales educativos.

El propósito primordial de la escuela es ayudar al alumno a acceder a la información, procesarla y organizarla en un saber integral y útil para su desarrollo personal y su contribución al progreso social. En este sentido el docente es el enlace entre el objeto de conocimiento y el estudiante, pero las prácticas educativas han tenido que modificarse conforme a las transformaciones sociales y las necesidades que generan.

Con este panorama, los maestros necesitamos herramientas conceptuales y de análisis que favorezcan el desarrollo de prácticas pedagógicas congruentes con el desarrollo del pensamiento crítico y científico entre los alumnos de Educación Básica, premisa que se tratará de resaltar en este ensayo bajo tres apartados que lo definirán, en primer término: A) El docente y los nuevos desafíos educativos, B) Competencias del docente del siglo XXI, y C) El mediador como catalizador educativo.

### **El docente y los nuevos desafíos educativos**

Tres preguntas básicas que todo docente debe plantearse en el ejercicio de su profesión son: ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? ¿Cuán bien se debe hacer? A las cuales debe agregarse ¿Cuán bien se está

haciendo? Reflexionar en nuestro actuar docente debe ser una práctica permanente que debemos estar planteándonos a fin de mejorar nuestra diaria tarea (Schön, 1994, 1996 retomado por Perrenout; 2009).

El mundo globalizado demanda una labor del docente orientado a educar para la convivencia pacífica en una sociedad multicultural. Tradicionalmente, el alumno era pasivo y dependiente del profesor, hoy el docente debe favorecer su autonomía con ejercicio de la libertad y la metacognición (Flavell, 1993). Anteriormente se basaba en soportes analógicos, hoy debemos aprovechar los medios digitales. Si no hace mucho trabajábamos bajo una planeación curricular atomizada, hoy tenemos que desarrollar un currículo articulado por asignaturas, ciclos y niveles (SEP. 2011); si ayer nuestra mejor solución al conflicto fue de manera autocrática, hoy debemos reconocer que la mejor manera de resolverlos es a través de la mediación.

El docente se mueve actualmente en una sociedad de incertidumbre porque, el conocimiento que se genera, se modifica y pierde vigencia a velocidad vertiginosa, los públicos (alumnos y sus familias) y escenarios (mercado laboral, medios de comunicación, etc.) se han vuelto cambiantes, lo que implica educar en el presente para un mundo posible.

Entonces, ¿cómo asumimos los educadores dicha responsabilidad? ¿Estamos preparados para tomar el lugar que nos corresponde en la gran trama social? ¿Tenemos conciencia de la importancia de nuestro rol? ¿Estamos conscientes de todo lo que implica nuestro trabajo con los alumnos?

En palabras de Bustamante (2006) “Lamentablemente la conciencia del educador respecto de su compromiso social ha pasado a ser, además de una pieza de museo, un componente del cual se reniega. Las reformas educacionales han traído consigo cambios de paradigmas a nivel social. No porque hasta el momento hayan significado una revolución en términos educacionales, sino porque llevan aparejadas concepciones de persona, de

sociedad y de mundo distintas de las que nutrieron a la actividad educativa hasta antes de su aparición”.

Además de esta situación específica que el docente enfrenta como nuevos desafíos de una globalización de la que no puede aislarse, el sistema educativo nacional de acuerdo a esas dinámicas internacionales, define un plan de estudios 2011(SEP, 2011) que está sustentado en doce principios pedagógicos como condición necesaria para la transformación de la práctica docente y mejora de la calidad educativa que son:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
2. Planificar para potenciar el aprendizaje
3. Generar ambientes de aprendizaje
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
7. Evaluar para aprender
8. Favorecer la inclusión para atender la diversidad
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
11. Reorientar el liderazgo
12. La tutoría y la asesoría académica de la escuela.

Además de estas condiciones, el docente deberá tener presente el desarrollo de competencias para la vida de los alumnos, que el mismo plan de estudios 2011 propone:

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de información
- Competencias para el manejo de situaciones
- Competencias para la convivencia

- Competencias para la vida en sociedad

Es por demás obvio que el perfil del docente se tiene que adecuar a estos desafíos y exigencias institucionales, requiriendo un perfil que vaya más allá de lo que tradicionalmente se le atribuía y que en la actualidad ya no es suficiente, por lo cual trataremos en el siguiente apartado las características necesarias.

### **Competencias del docente del siglo XXI**

La perspectiva que se adoptará para el presente trabajo, para entender las competencias será la perspectiva conceptual en la que Gonczi y Athanasau (1996), conciben como competencia, en términos unitarios, sobre todo en el caso de una perspectiva conceptual holística: “la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas” (p. 275), reiterada por Cejas y Pérez (2003), como aquella que integra atributos y tareas.

En este sentido Huerta, Pérez y Castellanos (2000) establecen un modelo de competencias profesionales integrales a partir de tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas, con un rango de generalidad que va de lo amplio a lo particular.

Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático).

Las competencias genéricas son la base común de la profesión y pueden o no referirse a situaciones concretas de la práctica profesional, siempre y cuando éstas requieran respuestas complejas.

Las competencias específicas son la base particular de la práctica profesional y están vinculadas a condiciones específicas de desempeño.

En este caso sólo retomaremos las competencias específicas y genéricas, no por demeritar las básicas, sino por suponer que estas deben ser el sustento propio del docente, sólo por ser docente.

Perrenoud (2004) propone un inventario de competencias basado en el referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996, que contribuyen a redefinir la profesionalidad docente. Los diez grupos de competencias propuestas son las siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

En cuanto a competencias genéricas necesarias en los docentes retomaremos a Barraza (2007) en su propuesta de competencias docentes bajo una conceptualización comprensiva.

Estas son definidas desde tres procesos: uno objetivo (relación del sujeto con su entorno), uno intersubjetivo (relación del sujeto con otros sujetos) y uno intrasubjetivo (relación del sujeto consigo mismo).

El proceso objetivo se ubica en el momento de la apropiación, el proceso intersubjetivo se ubica en el momento de la intersubjetividad y el proceso intrasubjetivo se ubica en el momento del retorno sobre sí mismo.

Las competencias propuestas por Barraza son:

La apropiación:

- Recuperar el significado de un texto a partir de sus principales conceptos.
- Elaborar una síntesis de la información relevante de un discurso oral o escrito
- Resolver diferente tipo de problemas.

La intersubjetividad:

- Participar en trabajos colaborativos
- Participar en comunidades de aprendizaje.

Retorno sobre sí mismo:

- Crear y mantener procesos de autorregulación
- Desarrollar un pensamiento Creativo
- Construir disertaciones con base en una lógica argumentativa

Desde esta visión, fundada en un docente con un perfil bien definido, con competencias suficientes para enfrentar con conciencia los desafíos que le ha tocado vivir, es que lo proponemos como el elemento único para que actúe como el catalizador del sistema con una función elemental, la de mediador.

## El mediador como catalizador educativo

Desde la perspectiva analizada, el docente como agente primordial del proceso educativo, debe definir un compromiso profundo y permanente con sus alumnos y con su práctica, a fin de responder a lo que la realidad le demanda en favor de la formación de éstos; compromiso que implica una toma de conciencia (Becerril, 1999:86) y trae como resultado una acción pedagógica centrada en lo que Moya (2002) llama situación formadora, es decir, "un espacio de práctica educativa mediadora entre sujetos y dispositivo pedagógico (...) que contiene la trama de relaciones que instituyen, tanto la relación entre actores (interacción pedagógica) como la interacción entre saberes (relación significativa)" (Moya 2002:20).

El maestro, debe ser el sujeto que cumpla el papel de filtro entre el mundo y el niño (a), éste actúa como mediador facilitándole al niño (a) y al joven el acceso al mundo cultural, científico, histórico, moral y social.

Esto se concreta con su intervención en la selección, organización y transmisión de ciertos estímulos provenientes del exterior, facilitándole así su comprensión, interpretación y utilización por parte del sujeto.

Con respecto al papel que juega el Mediador Humano, sabemos que Vigotsky sostiene que: lo intersíquico se hará, finalmente, intrapsíquico. Es decir, lo que se desarrolló primero gracias a la interacción del individuo con otro ser humano que actúa como mediador, el cual ha estimulado las funciones psíquicas del interactuante, luego formará parte del propio intervenido y el sujeto habrá avanzado en términos globales (Velarde, 2008).

En ese sentido, Feuerstein toma de Vigotsky la tesis que el aprendizaje es una internalización progresiva de instrumentos mediadores, los mismos que pueden ser sociales y materiales. En otras palabras, es la internalización de la cultura a través de dos medios. (Velarde, 2008).



Esta es la esencia de la concepción de aprendizaje que Feuerstein tomó de Vigotsky: la tesis fundamental de que el aprendizaje debe preceder al desarrollo. Y este aprendizaje será solo posible gracias a la intervención del mediador, en especial el mediador humano.

### **A manera de conclusión**

En este sentido, el docente debe sustentarse como un profesional que recibe un grupo de niños y un currículo, más las demandas sociales, así, es de su responsabilidad llevarlos al éxito irrefutable. Para ello deberá acompañar a sus alumnos en sus particulares procesos de construcción de competencias y juntos de manera individual y grupal realicen el proyecto de aula. Para lograrlo deberá implementar metodologías didácticas originales que se ajusten las necesidades del grupo, reconociendo que los métodos son sólo instrumentos que ayudan a llegar al fin predeterminado y si no existiere alguno que nos ayude, tener la competencia para crear aquél que pueda ayudarnos. Porque el docente tiene esa libertad, libertad para ser creativo y utilizar todo lo que esté a su alcance para completar los procesos. Así, la práctica educativa es la construcción de éxitos docentes y es sólo él, el responsable de que ello ocurra.

Por ello es de gran importancia forjarse como individuos de gran calidad humana; por la responsabilidad y el papel como mediadores sociales. Pero además, los maestros debemos ser capaces de forjarnos estrategias adaptativas que nos permitan enfrentarnos a este mundo globalizado que sufre cambios vertiginosos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona Editorial Paidós.

Barraza, M. A. (2007), *La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias*, *Estudios Pedagógicos*, 33 (2), 131-153.

Becerril, S. (1999) *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México. Plaza y Valdés Editores.

Bourdieu, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs. Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores.

Durkheim, É. (1998) *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Bs. Aires, Argentina Editorial Losada.

Freire, P. (1998) *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo veintiuno editores.

Feuerstein, R. y Kozulin, A. (2002) *Nuevo enfoque de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje*. II Congreso para el Talento de la Niñez, Ciudad de México, Junio 2002.

Feuerstein, R. (1991) *Entrevista realizada por la periodista de los Ángeles Covarrubias Claro, El Mercurio, Domingo 22 de Diciembre de 1991, Santiago de Chile*

Feuerstein, R. (1980) *"Learning Potential Assesment Device"*. Glenview, Illinois, Scott. Foresman and Company.

Flavell, J. (1993): *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Visor.

- Geremek, B. (1996) Título en La educación encierra un tesoro. Jacques Delors Editor. Correo de la UNESCO
- Groundy, S. (1991) Producto o praxis del currículum. Madrid. Ediciones Morata S. A.
- Gonczi, A. y Athanasou, J (1996) "Instrumentación de la educación basada en competencias" En Arguelles, A. Competencia laboral y educación basada en competencia. SEP. México: Limusa.
- Magendzo, A. (2003) "Formación ciudadana, un tema controvertido de la educación". en Portal <http://www.educarchile.cl> Santiago [Consultada Junio 2003].
- Martínez B. J. (2001) "Arqueología del concepto de compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente". Revista Electrónica de Investigación Educativa, núm 3, México, <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- Moya, C. (2002) Integración, diversidad y ruptura. La pedagogía y la didáctica en la sociedad de la información. Material de clase Programa de Magíster en Pedagogía Universitaria. Universidad Católica del Maule. Chile.
- Perrenoud P. (2004), Diez nuevas competencias para enseñar, México, SEP-Grao.
- Savater, F. (1996) Título en La educación encierra un tesoro. Jacques Delors Editor. Correo de la UNESCO
- Setúbal, M. A. (1996) "Demandas que surgen de la autonomía y descentralización". En Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO, Santiago.

Torres, R. M, (1996) "Formación docente: clave de la reforma educativa". En Nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO, Santiago.

Torres, R. M. (1999) "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación para qué modelo educativo?" En Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente. Madrid. Fundación Santillana,

Velarde, E. (2008) "La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. Revista electrónica de Investigación Educativa vol. 12 N ° 22, 203 – 221 Julio-Diciembre 2008.

Villalón, M. (1996) "Comentario". En Nuevas formas de aprender y enseñar. Santiago de Chile UNESCO.

## EL ENMARCAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS COLEGIALES EN UNA ESCUELA NORMAL

**SUSANA HERNÁNDEZ BERNAL.** *Catedrática de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Maestra en Planeación y Desarrollo Educativo y pasante de Doctorado en Educación.*

### Resumen

La escuela simboliza el control social en sus relaciones sociales, actividades y prácticas. Existe un código subyacente en cada contexto, que lo identifica y lo hace diferente de otros ámbitos y que establece reglas que permiten percibir las diferencias. Es en este punto en el que se distingue entre lo que el denomina reglas de reconocimiento, las que son una función de la clasificación y reglas de realización como una función del enmarcamiento regular, la creación y producción de relaciones especializadas internas a ese contexto. A nivel del sujeto, las diferencias en el código implican también diferencias en las reglas de reconocimiento y realización (Berstein, 1987).

A partir del análisis del funcionamiento de la organización escolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de Durango, (ByCENED) en sus interacciones con la jefatura de la Licenciatura en Educación Primaria y de ésta con las distintas academias de profesores que ofrecen este programa de formación inicial, se distinguen algunas de las dimensiones de profesionalidad de sus docentes, expresadas en las estructuras colegiales a partir de su organización espacial, el enmarcamiento del orden social y las clasificaciones fuertes y débiles en las estructuras ideales típicas de organización.

**Palabras clave:** profesionalismo, Valores internos y externos de la clasificación y el enmarcamiento, El espacio físico y la práctica pedagógica, expresiones de la racionalidad instrumental.

## Abstract

The Scholl symbolizes social control in its social relationships, activities and uses. There's a Code underlying each context, which identifies and distinguish it from other fields and establishes rules that allow perceiving differences. From this point, differentiation among seldom rules of award starts it's a function of the classification and rules of accomplishment as a function of the framing regulating the creation and production of specialized internal relationships in this context. From an individual view, the differences in the code imply different rules within the rules of award and accomplishment. (Bernstein, 1987)

From the analysis of the functioning of the organization Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Durango's interaction with its own Elementary Education career Dean and the other teacher's *academias* which offer that introductory program, various professionalism dimensions of its teachers can be distinguished, expressed on the *colegiales* structures produced by its physical organization, the social order framing, and the strong and weak classifications within the typical ideals structures of an organization.

**Keywords:** Professionalism, Internal and External Values of Classification and Framing, Physical Space and teaching practice, Expressions of Instrumental Rationality.

La estructura orgánica de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango esta dada por coordinaciones y jefaturas, en el organigrama de la administración 2007-2013, se sitúa como la instancia superior a la Junta Directiva seguido de la Dirección y después de la Subdirección, de la que se desprenden 6 coordinaciones: Docencia, Investigación y Posgrado, Extensión y Difusión, Psicopedagogía y administración cada una de las cuales tienen diferentes jefaturas que en el Caso de Docencia son 6: Bachillerato, Licenciaturas en Preescolar, Primaria, Especial y Secundaria con especialidad en matemáticas e inglés.

El enmarcamiento está referido a “los controles sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas... es decir regula las relaciones de realización para la producción del discurso, sobre como se unen los significados y se hacen públicos y las relaciones sociales que los acompañan (Bernstein, 1988, p. 44). Habrá entonces enmarcamientos fuertes y débiles, en los primeros cuando el que transmite la practica pedagogía tiene un control explícito de la selección, la sucesión, el ritmo, los criterios y la base social de la comunicación, mientras que en los segundos permite al que lo adquiere un control aparente sobre la comunicación y la base social; con lo que construye la noción de códigos pedagógicos dada la expresión del enmarcamiento y la clasificación, en un rango amplio de posibles combinaciones tanto del discurso como de la práctica pedagógica que permitirá la configuración de ellos en un contexto dado.

Siendo una expresión de la racionalidad instrumental el organigrama institucional y lo que se puede inferir a partir de él, pues, a partir de su establecimiento se derivan de las funciones administrativas de los profesores como son las de la coordinación de Departamentos, que en el caso que nos ocupa los profesores asignados al programa de la Licenciatura Primaria ocurre que están asignados adicionalmente a la docencia a funciones como la jefatura Centro de Información, coordinaciones de Posgrado, Investigación, Extensión y Difusión, lo que en algunas ocasiones implica que la realización de actividades de carácter institucional sean valoradas por su carácter de resolución inmediata como de mayor relevancia, que el trabajo al interior de las academias.

Dentro de las dimensiones de las tareas académicas de los profesores Sacristán (2002), propone las relativas al contenido de enseñanza, la ordenación o estructuración de los contenidos, la capacidad de interrelacionar los contenidos, el papel del alumno en la claridad de lo que la tarea le propone realizar, patrones de comunicación y clima, los materiales, las condiciones organizativas de realización, en esta última se incluyen la planificación

individual o del equipo docente a través de su expresión en profesionalidad, individualidad o colectividad (p. 336).

Para el mismo autor el tipo de competencias que el ejercicio individual o colectivo del profesor tiene implicaciones no solo en la mediación que realiza del currículum sino de las tareas para dar cumplimiento de ciertos objetivos en equipos docentes lo que conlleva una mediación colectiva de su ejercicio profesional.

Entonces la profesionalidad colectiva supone “un espacio de decisiones pedagógicas ampliado, donde la posible pérdida de la autonomía profesional se compensa con la ganancia de espacios en otros ámbitos de decisión, que quizá la pedagogía e ideología de control dominante sobre el profesorado y el sistema educativo no ha considerado propias...” (Sacristán, 2002 p. 238).

Los Cuerpos colegiados que operan en la institución son de varios niveles y desarrollan funciones diferenciadas; la planeación institucional se realiza en diferentes espacios colegiados en los que participa el profesorado de la institución y está estructurado de la siguiente manera:

- a. Staff de planeación, conformado por la directora, el subdirector y los coordinadores de las diferentes áreas de la institución.
- b. Reunión de docencia, a la que asisten la coordinadora de docencia y los jefes de los 5 niveles educativos, y en forma ocasional autoridades educativas o coordinadores de otras áreas.
- c. Academias generales, donde participan los profesores asignados a cada nivel.



- d. Academias de acercamiento a la práctica, donde los docentes de esta área de formación articulan las jornadas de práctica docente en las escuelas primarias.
- e. Academias semestrales, en las que la totalidad de los profesores asignados a cubrir los programas del plan de estudios por semestre participan en ellas. Estos espacios organizacionales no visibles como el del organigrama requieren para su óptimo funcionamiento de las condiciones de tiempo y espacios físicos adecuados.

Si bien la colegialidad ha sido considerada un principio organizacional característico de las organizaciones académicas. González (2003), citando a Waters (1989) define las estructuras colegiales como “aquellas que están predominantemente orientadas a alcanzar un consenso entre los miembros de un cuerpo de expertos que teóricamente son iguales en cuanto a sus niveles de conocimiento pero están especializados en determinadas áreas del mismo” (p. 956).

Para Lazeaga (2001), se caracterizaría por alguno de los siguientes elementos:

1. Existe un uso complejo de conocimiento teórico especializado.
2. Los miembros se adhieren a normas supra personales.
3. La actuación de sus integrantes tiene la consideración de sus iguales.
4. Tienen libertad de acción en el marco de un autocontrol y auto supervisión propios.
5. El producto de su trabajo esta sujeto a revisión de colegas aunque se da de manera informal.
6. Contienen foros para la toma de decisiones realizándose a través de comisiones.

La practica pedagógica concebida por Bernstein (2001), no se circunscribe solo a la que se da en las escuelas sino en “un contexto social fundamental a través

del cual se realiza la reproducción y la producción cultural” (p. 35) y en su análisis busca encontrar las reglas sociales de su construcción y sus diversas practicas. Plantea a la par, que lo innovador será dar un primer plano de análisis a “la lógica interna del discurso pedagógico y sus practicas” a través de las categorías del poder, la clasificación y enmarcamiento y construcción de códigos como “un medio de análisis de las formas de comunicación que estañen las bases de esos procesos” (p.36).

Aunque el poder y el control tienen diferencias analíticas y están operando en distintos niveles de análisis en la practica están superpuestos entre si, entonces “las relaciones de poder crean, justifican y reproducen los limites entre las distintas categorías de grupos, (...) categorías de discurso y de agentes” por lo tanto se expresa en relaciones de orden legitimas mientras que el control establece “formas legitimas de comunicación adecuadas a sus diferentes categorías” (Bernstein, 1998.p. 43).

En el caso de la Licenciatura en Educación Primaria y debido a la expansión de los programas que se ofertan en la institución particularmente con los programas de la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas e inglés, se ha tenido que compartir los espacios que tradicionalmente ocupaba la cátedra y administración de la primera, lo que ha fragmentado el espacios para el trabajo docente y académico, de las 6 aulas y oficina de la jefatura, el espacio se ha restringido a 4 aulas una de las cuales se haya dividida en dos cubículos y una bodega de materiales y equipo y la oficina.

Dentro de este contexto, puede advertirse al referirse a la forma en que el espacio se encuentra organizado en función del arreglo de los objetos, de la relación entre ellos, etc. Una fuerte clasificación dada la especialización de espacios asignados a cada programa operado en la institución así como a las relaciones estructurales entre maestros y alumnos y por agrupamientos de los alumnos y de los maestros según, sea la especialización.

Bernestein (2001), también distingue entre dos sistemas regulados por el enmarcamiento y que pueden variar independientemente: las reglas del orden social (discurso regulativo) y las reglas del orden discursivo (discurso instruccional). Las primeras refieren a la formas que asumen las relaciones jerárquicas en la relación pedagógica y a las expectativas de conducta, carácter y forma, mientras que el discurso instruccional se vincula con la selección, el criterio, la secuencia y el ritmo, y por ende se dirige a las reglas de transmisión que posicionan al estudiante en torno de las competencias legítimas y de las relaciones entre competencias (p.216).

Este enmarcamiento, se expresó en la ByCENED, durante muchos años en la distribución y localización de las aulas para los grupos de séptimo y octavo semestre, que ocupaban lugares comunes asignados al resto de grupos del programa a que pertenecían y que si bien actualmente tienen hasta diez alumnos en cada una de las secciones se emplean dos cubículos en el tercer piso y hasta dos en el norte de la institución, en el área de preescolar, ahora todos los grupos de séptimo y octavo de los programas que oferta la institución comparten estos nuevos espacios creados ex profeso para esa función. Además los profesores refieren que dichos cubículos no tiene las dimensiones, ni las condiciones de temperatura e iluminación adecuadas para el trabajo, dado que sus áreas, formas y orientaciones, impiden el movimiento del mobiliario pues no hay posibilidad de modificar su acomodo o el empleo de los recursos tecnológicos, lo cual también ocurre en todos los cubículos.

Aquí puede estar presente la concepción de un código que para (Berstein, 2001, p. 328) “es un regulador de las relaciones entre contextos y, a través de esta relación, un regulador de las relaciones dentro de los contextos”. El vínculo entre código-contexto permite explicar la presencia de reglas tacitas que ejercen influencia sobre las interacciones sociales, ellas son las que regulan el flujo de las personas, actos, comunicaciones en diferentes tiempos y en diferentes contextos.

Además, las reuniones de academia semestrales que semanalmente se asignan a los profesores no cuentan con un espacio adecuado para su realización, por lo que la ocupación de los espacios de las aulas tiene poca flexibilidad en empleo de estos y marca la relación código-contexto al separar la colegialidad de los profesores de la cátedra, aislando incluso la presencia de los alumnos del trabajo colegiado (clasificación).

Se expresa también, lo que para Bernstein (1988) es la traducción del poder y el control y sus relaciones son la clasificación entendida como “un atributo que no determina a una categoría sino las relaciones entre categorías” con sus respectiva tipología según el grado de aislamiento de las categorías así en una clasificación fuerte “cada categoría tiene identidad única,.... Sus propias reglas especializadas de relaciones internas” (p. 56).

El presidente de academia y el secretario son los encargados de la sistematización de las sesiones, para lo que se emplean: la firma en la lista de asistencia, el orden del día y el formato de la relatoría, donde se registran los acuerdos y el avance del plan de trabajo de la academia así como el proyecto de academia semestral. Se puede hablar entonces de código elaborado en término de código dominante y el código restringido en términos de código dominado que se da en la relación de la división social del trabajo (posición dentro de la organización de las sesiones, la estructura física de las aulas y el acceso rígido que se tiene a ellas).

Otro tipo de estructura colegial ocurre en las academias de área de acercamiento a la práctica escolar, que poseen una clasificación fuerte al compartir el lenguaje especializado referido al practicum. Mientras que la clasificación débil con discursos e identidades menos especializadas en el resto de las academias semestrales de la licenciatura, pues cada profesor es especialista en un área del conocimiento.

Mientras que en las reuniones de docencia donde integran los jefes de los cinco programas que oferta la ByCENED, ocurre una clasificación débil con límites permeables dado que está sujeto tanto a las comunicaciones que desde el Staff de planeación se generan y que responden a las solicitudes que desde el exterior se crean y que provienen de instituciones educativas, gobierno federal y gobierno del estado, lo que conlleva que el profesorado al ser informado de estas participaciones interinstitucionales las integre a las propias de las academias y de su ejercicio docente lo que provoca en muchas ocasiones rechazo o molestia pues consideran que se quitan espacios de la acción fundamental docente, lo que también repercute en las líneas de poder que se expresan de forma distinta y compleja que las de un modelo de clasificación fuerte.

Esta limitaciones generan lo que Handal (1992) refiere para las formas de trabajo colaborativo, en las nociones de colegialidad restrictiva, en la que se comparten las tareas de la programación con los compañeros pero la actividad diaria con los alumnos se realizan con los códigos previos sin que se revisen o modifiquen las practicas habituales cuando lo deseable es la colegialidad extendida pues supone una tarea colectiva más comprometida con un carácter crítico y reflexivo y en aras de una mejora sustancial de sus prácticas.

Estos devenires pueden explicarse retomando a Sacristán (2002), pues indica el escaso ejercicio de la profesionalidad colectiva “expresada en la falta de estructuras de funcionamiento coordinado de profesores, subdesarrollo de las funciones directivas en los centros, medios homogéneos para el desarrollo del currículum, con ausencia de mecanismos para el conocimiento y control democrático del sistema escolar” (p. 173).

Otra posible explicación es que pueden estarse manifestando la expresión de poder pues se establecen marcadores del espacio social al asumirse otro nivel de prelación ya que un valor sobreentendido es que un puesto de coordinación debe contar con la interacción de relación de orden superior ya que una función

del trabajo colegiado se subordina a la jefatura (que corresponde a la de la Licenciatura en Educación Primaria) y ésta al ejercicio de una coordinación. Esto también puede denotar la expresión de un enmarcamiento fuerte por la subordinación generada por el organigrama que regula las funciones e interacciones y la denotación de autoridad de cada entidad organizacional.

Y aunque la subdirección de la ByCENED establece los horarios y asignaciones de todo el personal y tiene cuidado de que los empalmes y establecimiento de las actividades de enseñanza, trabajo colegiado, difusión y extensión y administración escolar expresadas en las áreas sustantivas tengan las condiciones óptimas para su desarrollo organizativamente se da prioridad a las actividades institucionales.

Concluyendo las ideas a partir de los ejemplos planteados que representan discursos con clasificaciones fuertes y débiles en estructuras ideales típicas de organización, se describen algunas de las interrelaciones entre las figuras de dirección general y de departamentos (staff de planeación) con los jefes de las licenciaturas y de estos a su vez con los presidentes y secretarios de academia.

En el caso particular de la ByCENED los profesores están vinculados a sus departamentos en este caso a la jefatura de la LEP y a la coordinación de docencia por un lado (base de organización) y por otro lado a su categoría por la función específica, que tienen de reproducción del discurso pedagógico que en el caso de las academias semestrales al tener un sistema de comunicación basado en lo organizativo se tienen relaciones débiles, dado que cada profesor al impartir una asignatura de la cual es especialista pueden tener prácticas en el aula aisladas o diferenciadas conceptuales con otros profesores según el campo de conocimiento que aborde.

Por ejemplo si a partir de las disposición del espacio físico y en los objetos situado en él, podemos a partir de la descripción del espacio en que se pueden

realizar las reuniones de academia de la licenciatura en educación primaria como que pueden ser ubicados en una clasificación débil ya que son espacios que se emplean predominante a la docencia con un mobiliario asignado a las clases, por lo que su empleo es compartido de forma periférica para el trabajo colegiado.

Finalmente se podría decir, que siguiendo el razonamiento de Lang (2006), la profesionalización docente se enfrenta con dos tipos puros de racionalización laboral: el modelo tecnológico por un lado y por el otro un modelo orgánico. El primero, se ubica en línea con los principios tradicionales de la burocracia, privilegia la racionalidad instrumental (medio/fin), la optimización de los recursos, la eficiencia en el uso de los mismos y la estandarización de objetivos y de procedimientos, medición de resultados etc., y en el segundo se dirige a la puesta en práctica de lógicas indefinidas e interactivas, confiando en una especie de "improvisación normalizada".

Por lo tanto en el primer modelo se privilegia un control técnico de la actividad mediante la estandarización de procedimientos y objetivos, evaluación en función de resultados inmediatos, mensurables y preestablecidos presente en los colegiados de Staff de planeación y colectivo de docencia y en el segundo se confía en un auto control basado en la autonomía y la responsabilidad del colectivo docente propio de las academias por línea de formación y semestrales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernstein, Basil. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata.

\_\_\_\_\_. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán José (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ediciones Morata.

González Ma. Teresa. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid. Pearson educación.

Lang, V. (2006). *La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia: enfoques históricos y sociológicos*. en: Tenti Fanfani, E. (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Sánchez de Puerta, Fernando: Los tipos ideales en la práctica: significados, Construcciones, aplicaciones consultado 9 de noviembre de 2012 en <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:Empiria-2006numero11/Sumario>



## EL BULLYING ESCOLAR. LOS DOCENTES ANTE UNA ALARMA ACTUAL

41

**SANDRA LETICIA GARCÍA AQUINO.** *Licenciada en Educación Primaria y Maestra en Planeación y Desarrollo Educativo por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango donde se desempeña como docente de tiempo completo.*

### Resumen

El presente escrito expone una reflexión sobre el bullying como problemática actual en escuelas de nuestro país, específicamente del nivel básico, siendo notorio tanto por las estadísticas de investigaciones realizadas, como por la recurrencia en notas periodísticas no solo de estudiantes agredidos sino de quienes, en consecuencia, se quitan la vida; a decir de la PGR, uno de cada seis adolescentes que han sido víctimas de agresiones, se suicida. (Arvizu, 2011).

El término bullying no es sólo una palabra en voga, sino de alarma actual. Si bien es cierto que actitudes de violencia entre jóvenes, niños y niñas en edad escolar hacia sus compañeros de clase han prevalecido –como el poner apodos, amenazas para pasar la tarea, problemas de disciplina como platicar o correr dentro del salón- hoy en día se dan casos de acoso e intimidación más graves y no pasan desapercibidos, como la violencia física y verbal, la mala educación, y en algunas escuelas el consumo de drogas y el robo. Otra de las situaciones de violencia entre iguales que recientemente se está dando es el ciberbullying, originado por el uso de los medios tecnológicos como la Internet a través de la cual se difunden videos de peleas entre niños o imágenes de sexo explícito muchas veces obtenidas de sus mismos compañeros o amigos. Ciertamente es un tema complejo pero de gran importancia y al que no sólo como docentes sino como integrantes de una sociedad debemos erradicar.

**Palabras clave:** bullying, violencia, familia, escuela, sociedad, profesor, salón de clases, niños, niñas, jóvenes.

## **Abstract**

This letter presents a reflection on the current issues in bullying as schools in our country, specifically the basic level, being notorious both research statistics, for recurrence in news stories students not only assaulted but who, in therefore take their own lives, to say the PGR, one in six adolescents who have been victims of assault, commits suicide. (Arvizu, 2011).

The term bullying is not just a word in vogue, but current alarm. While it is true that attitudes of youth violence, children of school age to their classmates have prevailed-like name calling, threats to pass the task, discipline problems as talking or running into the living room today there are cases of harassment and intimidation more severe and does not go unnoticed, as the physical and verbal violence, poor education, and in some schools drug and theft. Another situation of peer violence that is happening recently is cyberbullying, arising from the use of technology such as the Internet through which videos diffuse fights between children or sexually explicit images often obtained their same partners or friends.

Certainly is a complex but very important and not only as teachers but as members of a society we must eradicate.

**Keywords:** bullying, violence, family, school, society, teacher, classroom, children, youth.

## **INTRODUCCIÓN**

El bullying, considerado como una forma de violencia entre iguales (Ramos Corpas, 2008) particularmente manifestada por acoso e intimidación de un líder apoyado por un grupo hacia uno o varios de sus compañeros en un centro escolar, se ha caracteriza por ser un fenómeno ignorado, que aun estando presente prácticamente en todo momento en las relaciones entre los niños, las niñas y jóvenes de educación básica, e incluso preparatoria, hasta hace poco no había generado estudios, reflexiones o reacciones ni desde el ámbito académico, ni desde las instancias oficiales.

El primer antecedente de cifras sobre maltrato escolar en México, son las consultas juveniles e infantiles realizadas por el Instituto Federal Electoral (IFE) en los años 2000 y 2003. El silencio de las víctimas y de los testigos, cuando no de los propios centros escolares, ha contribuido al desconocimiento de la magnitud del problema.

El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP-UNICEF, 2009) da muestra de la existencia de diversas formas de violencia y discriminación en los espacios escolares, así como la violencia entre pares conocida como bullying, manifestada en prácticas como golpear, empujar, burlar, insultar, excluir, hacer gestos que denoten intención de hacer daño, acoso sexual y –más recientemente- el envío de mensajes insultantes por correo electrónico o teléfonos celulares.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el informe TALIS (2009) en el que se estudian las condiciones de enseñanza y aprendizaje de 23 países participantes, entre ellos México, señala que una de las grandes demandas de los docentes es una mayor y mejor formación para su desarrollo profesional, entre otros ámbitos, sobre la necesidad de una mayor formación en cuanto al manejo de la conducta de los alumnos en clase. Se destaca que uno de cada cuatro profesores pierde al menos un 30% del tiempo que dedica a la enseñanza debido al comportamiento perturbador de los alumnos.

Actualmente México es el país con mayor violencia escolar (OCDE; en Medina, 2012) al grado que ha captado la atención de ámbitos gubernamentales y con ello, la Secretaría de Educación Pública ha emprendido acciones tendientes a identificar y erradicar estas prácticas que ya son alarmantes, de las aulas del país; pese a estas acciones, el tema del bullying no ha sido abordado de manera formal, estas prácticas de violencia no han sido erradicadas, tal parece que van en aumento.

El presente escrito da respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué es el bullying?, ¿qué lo origina?, ¿cómo identificar situaciones de bullying en un grupo escolar o en los hijos?, pero sobre todo ¿qué acciones como docentes y/o padres de familia se pueden implementar para erradicar este tipo de conductas, ya sea en el bully o en el acosador?

En ocasiones se llega a pensar que el bullying es prioritario de cierto medio social, en niños descuidados por sus padres o que viven una situación familiar difícil, que se puede dar en escuelas marginadas, que forman parte de una contexto socioeconómico bajo o en situaciones precarias, y surgiría así una cuestión más ¿cuál es el medio más vulnerable para el bullying?

### **¿Qué es el bullying?**

El primero que empleó el término “bulliing” en el sentido de acoso escolar en sus investigaciones fue Dan Olweus, bajo encargo del Ministerio de Educación, en 1970 realizó un estudio a largo plazo que culminaría con un completo programa antiacoso para las escuelas de Noruega.

El bullying es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. El tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en el aula y patio de las escuelas. Los protagonistas de los casos de acoso escolar suelen ser niños y niñas en proceso de entrada en la adolescencia (12-13 años).

Una definición más amplia es la que se da en los Estados Unidos en el año 2001, considerando el término de acoso escolar aplicado a aquellas conductas relativas a la identidad de un alumno, o a la percepción de esa identidad, concernientes a su raza, color, nacionalidad, sexo, minusvalía, orientación sexual, religión o cualquier otras características distintivas que fueran definidas por las autoridades regionales o municipales competentes, siempre que:

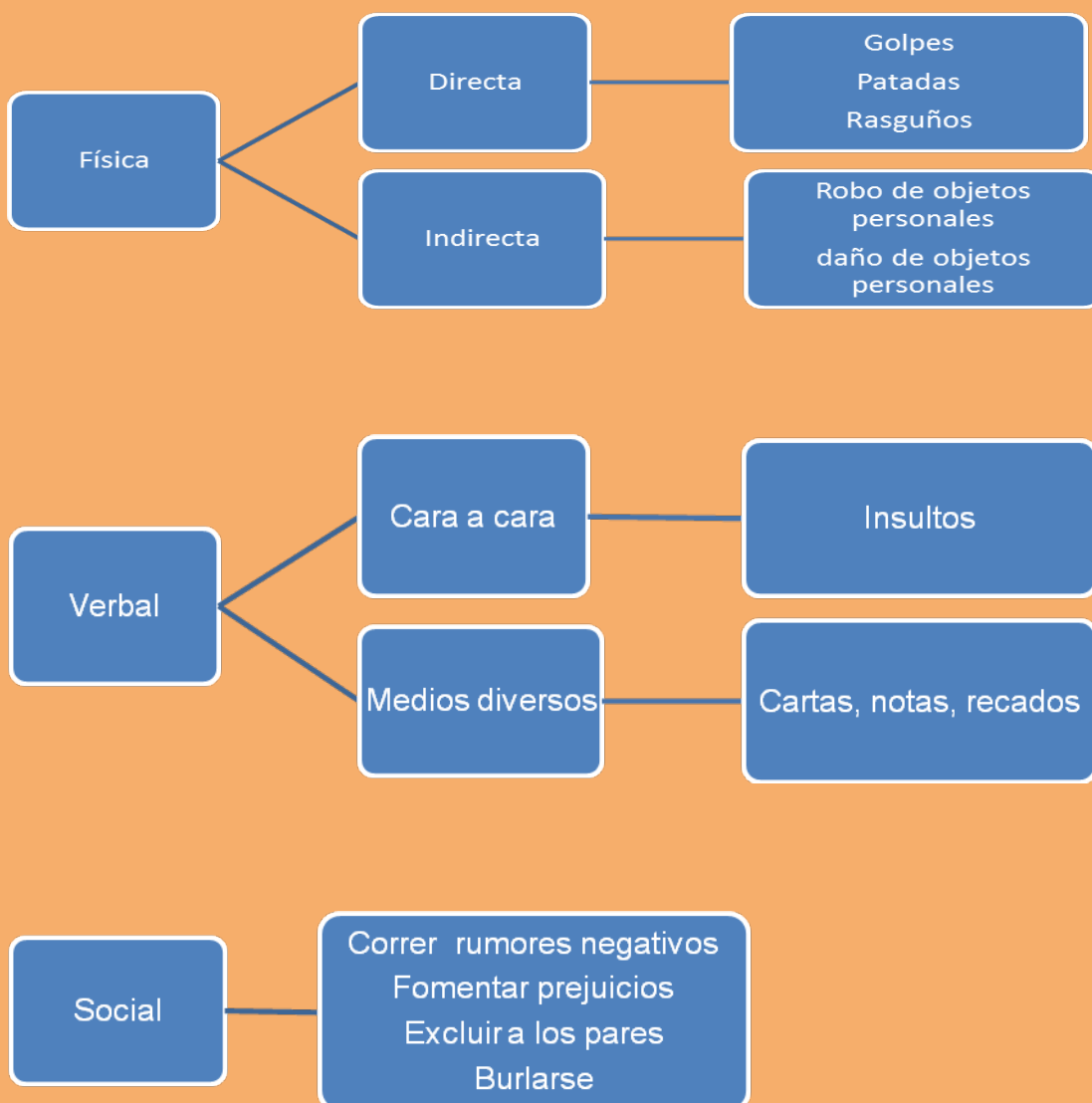
- a) Se dirijan contra uno o más alumnos.
- b) Entorpezcan significativamente las oportunidades educativas o la participación en programas educativos de dichos alumnos.
- c) Perjudiquen la disposición de un alumno a participar o aprovechar los programas o actividades educativos del centro escolar al hacerle sentir un temor razonable a sufrir alguna agresión física.

La SEP-UNESCO (2009) definen el bullying como acoso escolar que se da cuando un individuo es expuesto de manera consciente y repetitiva a acciones negativas por parte de una o más personas; así mismo, cuando una persona infringe daño o incomodidad hacia otra por medio de contacto físico, palabras, amenazas, etc.

Harris, S y Petrie, G. (2006; en SEP-UNICEF, 2009) señalan que algunas de las características específicas del bullying son las siguientes:

- Las conductas de acoso se producen repetidamente en el tiempo, y siempre dirigidas a las mismas personas.
- Las personas que ejercen esta violencia física y/o verbal lo hacen con la intención clara de molestar, humillar y generalmente sin que haya provocación previa por parte de la víctima. Es frecuente que las personas agresoras se consideren más fuertes, más listas o en definitiva, mejores que su compañero o compañera agredida.

El bullying puede manifestarse del siguiente modo:



Secretaría de Educación Pública. 2010. Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. México. D.F.

### ¿Qué lo origina?

De acuerdo con SEP-OEI (2009) las condiciones para que se de el bullying en las escuelas es la misma cultura que refuerza esta conducta o que la ignora, espacios en que no se han dado cuenta del problema o que lo minimizan; familias que modelan o enseñan el bullying en casa; adultos que no ven el sufrimiento o no “escuchan” las llamadas de atención de los niños, las niñas o

adolescentes que lo sufren; así como por la actitud de compañeros de clase que observan este tipo de conductas y no hacen nada para pararlo.

Generalmente la agresividad en el niño genera violencia y ésta prevalece ante la falta de autoridad de los profesores, un estilo de relación autoritaria y/o violenta; la falta de un reglamento claro en la escuela y en el salón de clases; la incapacidad para detectar a las víctimas porque éstas y los agresores en general no buscan hablar sus problemas ni con sus padres ni profesores; la falta de personas o lugares apropiados en la escuela para ayudar a las víctimas, donde los testigos puedan denunciar sin temor a ser ellos la próxima víctima.

En ocasiones la raíz del problema se da en el hogar y en la sociedad misma, a través de la violencia; de acuerdo con Johnson y Johnson (1999) el aumento de la violencia por la influencia de los patrones cambiantes de la vida familiar y comunitaria, el hecho de que la sociedad ha redefinido la violencia como normal y aceptable, y el acceso fácil a armas y drogas.

...Ha desaparecido la dinámica de la familia, del vecindario y de la comunidad, que en otro tiempo socializaba con los jóvenes, inculcándoles las normas sociales. Nadie les enseña ahora a los niños a manejar constructivamente los conflictos, sea a través del ejemplo o con métodos indirectos, como los códigos morales y las normas de vida. (Johnson y Johnson, 1999).

### **¿Cómo identificar situaciones de bullying en un grupo escolar o en el seno de la familia?**

Una de las características importante para la detección de bullying es cuando los niños llegan a rechazar la escuela, por lo que es necesario indagar las razones; revisar si presentan moretones y/o heridas en el cuerpo, si frecuentemente llega a casa con la ropa estirada o rota, si comenta que le roban sus cosas o si cada día explica que pierde pertenencias, los cambios temperamentales y de humor sin causa aparente también se deben considerar,

el evita salir solo de casa, no quiere ir a la escuela solo, abandona sin razón actividades que antes le gustaban, presenta cambios en los hábitos de dormir y de comer, la pérdida de interés en juegos, pasatiempos y otras distracciones, incluso el descuido de su apariencia personal.

### **¿Qué acciones como docentes y/o padres de familia podemos implementar para erradicar este tipo de conductas, ya sea en el bully o acosador?**

La prevención de la violencia comienza con una buena atención de la salud prenatal y posnatal, de niños y adultos. Los niños necesitan buena alimentación, vivienda adecuada y suficiente sueño a fin de combatir las fuerzas que generan violencia.

David Hamburg (en Johnson y Johnson, 1999), sostiene que para invertir la tendencia violenta entre los jóvenes hay que enseñar a los niños a cooperar, compartir y ayudar a los otros.

El bullying se puede erradicar, en primer término, capacitando a los profesores en torno a dicho bullying, dándoles a conocer estrategias con las que pueda dar solución a los problemas presentes en el aula y para enseñar a los niños y niñas a solucionar sus conflictos de manera pacífica; lo que requiere de un programa de intervención a mediano y a largo plazo.

Compartir las estrategias con los padres de familia así como establecer y acordar lineamientos de conducta que ayuden a que los niños asuman, por ejemplo, las consecuencias de sus actos.

El establecimiento de reglas de convivencia en el salón de clases son favorables para mejorar los mecanismos de detección de problemas (cuestionarios anónimos, consejos de curso, etc.), de manejo de problemas (definición de consecuencias, tipos de castigos, estrategias para reparar las relaciones y el daño personal ocurrido, etc.) y los mecanismos para estimular un ambiente cálido, acogedor e integrador (actividades recreativas que



estimulen la cohesión de los alumnos con la escuela, el sentido de pertenencia, el respeto por las diferencias, etc.).

### **¿Cuál es el medio más vulnerable para el bullying?**

49

Sin duda, la principal causa por la que se origina el bullying es la violencia y la agresividad en las personas, particularmente en los jóvenes, dado que me estoy refiriendo al maltrato escolar. Pero, de acuerdo con la SEP (2011) la exclusión, la falta de oportunidades y la desigualdad que enfrentan miles de jóvenes en el mundo en zonas empobrecidas, incrementan el riesgo de violencia social porque nutren el pesimismo, el sentimiento de vulnerabilidad, el resentimiento social y nublan la visión del futuro; esto nos remite a una visión global de las pocas oportunidades que tienen los jóvenes; pero muchas de las veces nos encontramos con casos de bullying en escuelas públicas o privadas en donde los jóvenes que asisten a ellas no carecen de recurso, en ocasiones tampoco de oportunidades; las características personales también son otro factor importante en este tema, como lo es la disposición a la violencia, no solo en el ámbito familiar sino a través del uso de medios de comunicación como la televisión y los videojuegos.

El ámbito social en general también está influyendo grandemente cuando se tiene el acceso a armas y a drogas, la existencia de redes criminales, una oferta educativa poco pertinente, la falta de espacios alternativos para el uso del tiempo libre, y la suma de otros factores configuran un escenario propio para la violencia.

Pero no solo la comunidad influye, también encontramos contextos vulnerables al interior de las escuelas, por ejemplo, como lo cita Ross Epp y Watkinson (1999) las políticas y las prácticas que van asociadas de la estandarización, la pedagogía excluyente y el castigo impiden el aprendizaje y también pueden favorecer un ambiente de violencia. Esas mismas prácticas contribuyen a la deshumanización, la estratificación y los malos tratos, que son sistemáticamente violentos y hacen que los alumnos respondan de forma

violenta. Algunas veces el objetivo de la violencia son los profesores y los administradores de la escuela, pero con más frecuencia se dirigen contra los compañeros y contra sí mismo.

A lo anterior, se le ha llamado violencia sistémica, todos los alumnos de edad similar deben aprender lo mismo bajo las mismas condiciones, conformando así grupos numerosos en donde es difícil que cada uno de sus integrantes sea atendido de manera cercana, individualizada o con conocimiento de causa por su profesor; asimismo, el docente se enfoca en gran medida al desarrollo cognitivo del educando más que al afectivo, o valorar, dejando este ámbito solo a la familia o a la iglesia cuando muchos niños carecen de ellos.

## **CONCLUSIÓN**

Como se ha observado, el origen de la violencia escolar se da a partir del ambiente sociocultural, pero también del ambiente escolar propiciado por el sistema de la estratificación, de las prácticas rutinarias y por qué no decirlo, de la falta de reconocimiento o aceptación de conductas violentas por parte de los profesores quienes argumentan observar prácticas “normales” en el trato de sus alumnos siendo para ello sinónimo de correcto ya que todos lo hacen, citando a Epp y Watkinson (1999) ...en cierta ocasión me quejé como madre, de la –pantolanada- (la costumbre que tiene los niños de agarrar los pantalones de otro niño y bajárselos en público), me dijeron que era normal porque todos lo hacían; sin lugar a dudas, normal no es sinónimo de correcto.

De alguna forma, todos los ciudadanos somos vulnerables; es por ello, que en el docente recae una tarea más de su ámbito educativo: el reconocer prácticas violentas en su aula y prepararse profesionalmente para atenderlas, por lo que deberá desarrollar competencias profesionales para la convivencia, para el fomento de valores y para el fomento de la paz a partir de acciones democráticas. Fortalecer la formación ética y ciudadana de los alumnos con apego a los derechos humanos.

El actual Plan de estudios (2011), sustentado en un enfoque por competencias, incluye, en sus diversos aspectos que lo integran las competencias para la vida, dentro de ellas las *competencias para la convivencia* mismas que para su desarrollo requiere del estudiante empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística; asimismo, las *competencias para la vida en sociedad* que para su desarrollo se requiere decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de las tecnologías; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. Esta es la tarea del docente ya que la sociedad en la que estamos inmersos lo demanda, y debemos aprovechar el potencial educativo a nuestro alcance para formar ciudadanos socialmente aceptados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arvizu, Juan (2011). Bullying, causa de suicidio. en: [www.eluniversal.com.mx](http://www.eluniversal.com.mx)

Bullying en México. Redacción Once Noticias. Agosto 24 de 2009

<http://convivenciaaldia.blogspot.mx/2009/08/bullying-en-mexico.html>

Johnson David y Johnson Roger. (1999). Cómo reducir la violencia en las escuelas. Paidós Educador. Buenos Aires.

Losada Alonso, Losada Gómez, et al (s.f.). Acoso escolar: desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. Reflexiones desde la legislación española.

Medina, Luis F. 2012. El bullying en México: Lo que debes conocer. en terra.com.mx

Melero Martín. (1996). Conflictividad y violencia en los centros escolares. Siglo Veintiuno. México.

OCDE. 2009. Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Primera Encuesta Internacional Sobre Enseñanza y Aprendizaje. Ed. Santillana. Consultado en: [www.oecd.org/edu/](http://www.oecd.org/edu/)

Ramos Corpas Manuel Jesús. (2008). Violencia y victimación en adolescentes escolares. Tesis Doctoral. Consultada en: [http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis\\_ramos.pdf](http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf)

Ross Epp Juanita y Watkinson Ailsa M. (1999). La violencia en el sistema educativo. La Muralla, S.A., Madrid.

Secretaría de Educación Pública. 2010. Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. Autor. México, D. F.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Curso Básico de Formación continua para maestros en servicio 2011. Autor. México.

SEP-OEI. (2009). Abriendo escuelas para la equidad. Guía práctica. México, D. F.

SEP-UNICEF. 2009. Informe nacional sobre violencia de género en la Educación Básica en México. Autor.

Subsecretaría de Prevención y de Salud. (2012). La violencia como asignatura pendiente. <http://www.spps.gob.mx/avisos/1192-violencia-como-asignatura-pendiente.html>

# LA INNOVACIÓN EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE: UNA CONCEPCIÓN

**PATRICIA CAMARENA GALLARDO.** Doctorado en Ciencias, Profesora investigadora del Instituto Politécnico Nacional.

**CLAUDIA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ.** Maestría en Ciencias, Jefa del Departamento de Innovación y Desarrollo de Recursos del CFIE-IPN.

54

## Resumen

La investigación tiene por objetivo establecer una concepción de innovación educativa en el ambiente de aprendizaje, donde se muestren los factores e identificadores que la describen, así como los ámbitos para su desarrollo. Para lo cual se parte de observar las diferencias y semejanzas entre los términos cambio, transformación, reforma e innovación educativas, concluyendo que estos términos implican un cambio educativo, donde se diferencian en las magnitudes abarcativas en amplitud y longitud en donde inciden. Con este marco de referencia se define el concepto de innovación educativa a partir de las declaraciones de diversos autores, con lo cual se pasa a construir la concepción en el ambiente de aprendizaje. Luego, se establecen los factores e identificadores de este concepto y se mencionan los ámbitos de desarrollo de la innovación educativa, así como el proceso de investigación-acción como una forma de desarrollar innovación en el ambiente de aprendizaje.

**Palabras clave:** Innovación educativa, ambiente de aprendizaje, cambio educativo.

## Abstract

The research has the objective to establish a conception of educational innovation in the learning environment, where factors and identifiers that describe it have to be shown, as well as the areas for its development. For this, it is necessary to observe the differences and similarities between the terms change, transformation, reform and innovation in the educational environment, concluding that all of them involve an educational change, where the three terms differ in the magnitude encompassing, in the breadth and length where they influence. Into this framework it is define the concept of educational

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Año 4, núm. 7; noviembre de 2012

innovation from the statements of various authors, and then the conception in the learning environment. Then, the concept factors and identifiers are established and development areas from the educational innovation are mentioned, as well as the process of action-investigation as a way to develop innovation in the learning environment.

**Keywords:** Educational innovation, learning environment, educational change.

## INTRODUCCIÓN

Es un hecho la influencia que ejercen los organismos internacionales en la educación superior de las instituciones de cualquier país en el mundo, ya que los profesionistas tienen fuerte injerencia en el desarrollo económico y el crecimiento sostenido de su nación.

Organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como organismos financieros internacionales como el Banco Mundial (BM), con el propósito de reducir la brecha educativa entre países, convergen en recomendaciones en materia de política educativa para instituciones de educación superior, como: Aprendizaje permanente, Acceso y equidad, Calidad de la educación, Currículo flexible, Tecnologías de la información y la comunicación, Liderazgo académico y Cooperación internacional (Ocampo y Camarena, 2012). Así, por el impacto de la globalización se genera presión internacional en las naciones, en particular en materia de política educativa. Otro factor de peso a nivel mundial es el crecimiento acelerado de la tecnología electrónica que ha influenciado fuertemente el desarrollo de modalidades educativas alternativas, así como las vías de comunicación e información. Estos dos puntos de injerencia en la política educativa de los países dan origen e impulso a las innovaciones educativas.

Ante la injerencia de los organismos internacionales en política educativa, Villa, Escotet y Goñi (2007), autores del Modelo de Innovación de la Educación Superior (MIES, 2007) de la Universidad de Deusto en Bilbao, España, mencionan que:

*El nuevo papel de las instituciones de educación ante la sociedad requiere no sólo de nuevas actitudes y valores sino de nuevos compromisos y relaciones, de nuevas prácticas de cooperación y de servicios; exige también de nuevas estructuras, formas de enseñanza y de aprendizaje y de modalidades de educación con nuevas concepciones curriculares y nuevos sistemas de administración y planificación. Para lo cual se deben generar estrategias enfocadas a la innovación que permitan planear para desarrollarse a mediano y largo plazo. Para llevar a cabo esas transformaciones primeramente debe de permear en todos los actores de la organización, debe considerarse novedosa, sustentable, fundamentada y replicable. Elementos que deben trabajarse para obtener indicadores específicos que lleven a obtener auténticas innovaciones institucionales, es importante concebir que las innovaciones no se dan tan solo con la tecnología.*

Por otro lado, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES, 2009), describe que:

*La innovación educativa en México tiene sus primeros antecedentes en la década de los setenta, con la creación de nuevas instituciones, la departamentalización como estructura organizativa, la interdisciplinariedad, los programas modulares, la flexibilidad organizativa y la incorporación de la tecnología educativa, entre otros.*

En la publicación de la ANUIES (2009) sobre Innovación Educativa en México se menciona que es en los ochenta cuando se incorpora como política nacional la innovación educativa dentro del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, con la finalidad de favorecer el desarrollo integral del individuo y de la sociedad.

De esta forma la innovación educativa se convierte en un elemento central para propiciar cambios en la educación, y como parte de ello, la innovación



educativa tiene cabida en todas las dimensiones y áreas del campo educativo. En particular en el ambiente de aprendizaje, situación que es abordada en este artículo.

Cabe hacer mención que el término innovación surge en el ámbito empresarial, sin embargo, hay algunos elementos que son transferibles al campo educativo. Por ejemplo, en el Manual de Oslo (2006) se distinguen cuatro tipos de innovación:

*Innovación de producto. Se considera un bien o un servicio, nuevo o significativamente mejorado, en cuanto a sus características o al uso al que se le destina. Se incluyen las mejoras de las características técnicas, de los componentes y materiales que lo integran, así como de la facilidad de uso u otras características funcionales. Innovación de proceso. Es la introducción de un nuevo o significativamente mejorado proceso de producción o distribución. Se consideran cambios significativos en las técnicas, los materiales y/o los programas. Innovación de mercadotecnia. Aplicación de un nuevo método de comercialización que implique cambios significativos del diseño o del envasado de un producto, su posicionamiento, su promoción o su parificación. Innovación de organización. Introducción de un nuevo método organizativo en la práctica, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores de la empresa.*

De acuerdo a estos cuatro tipos de innovación en las empresas y su definición, para el caso de la educación los dos primeros tipos no son ajenos al sistema educativo.

### ***Problema de investigación***

Es un hecho que se pueden encontrar varios trabajos que explican de forma general lo que el término innovación significa con sus diversas acepciones, dependiendo de los ámbitos en donde se le aplique. Sin embargo, cuando se aborda un área en específico, entonces, se precisa de tal concepto, como es de esperarse.

Las autoras han encontrado varias concepciones del término *innovación educativa*, pero muy pocas de innovación educativa enfocadas a situaciones específicas del ambiente de aprendizaje. Es por esto que al no contar con una

definición precisa del concepto de innovación educativa y sus identificadores para realizar innovaciones en el ambiente de aprendizaje, resulta infructuoso en la mayoría de los casos o simplemente se tiene la creencia de que incorporar la tecnología electrónica, significa hacer innovación en el aula.

### **Objetivo de Investigación**

El presente artículo pretende establecer una concepción de innovación educativa en el ambiente de aprendizaje, exponer los factores e identificadores que la describen y los ámbitos para su desarrollo.

## **FUNDAMENTACIÓN**

Existen términos en el ámbito educativo que adquieren concepciones específicas otorgadas en el campo científico educativo. De hecho, con el significado etimológico que les otorga el diccionario de la Real Academia Española, quedan ideas incipientes de estos conceptos respecto a la forma como se acuñan en la investigación educativa. Si un docente desconoce los fundamentos teóricos de tales constructos, entonces, tiende a usar el significado del lenguaje ordinario, frecuentemente asociado al diccionario, sin contar con la precisión científica que ha sido establecida para tales conceptos. Ejemplos de esto son los términos, “competencias”, “aprendizaje significativo”, “constructivismo” e “innovación”.

En ese sentido, Pérez (2011) menciona que:

*En plazos muy pequeños, se proponen "nuevos" lenguajes que no permiten su reflexión y análisis, ante la urgencia y las dificultades técnicas que conllevan. Entonces, los docentes viven esa angustia tan real pero también tan impuesta de que nunca alcanzan la velocidad con que se proponen nuevos conceptos, a pesar de la proliferación de instancias de formación y reciclaje que se les ofrecen.*

Por otro lado, a la par de los conceptos que son acuñados en el dominio científico educativo, como la innovación educativa, el caso que ocupa este documento, se cuenta con otros términos que frecuentemente son usados como sinónimos de ellos. Sin embargo, en la investigación educativa tienen diferencias sustanciales, aunque no sean ajenos entre sí. Entre éstos se localizan innovación educativa, reforma educativa, transformación educativa y cambio educativo.

Si se parte de las definiciones etimológicas que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española (2001), para dar una primera e incipiente idea, se encuentra lo siguiente.

El término **innovación** se define como: *Mudar o alterar algo, introduciendo novedades.*

Mientras que novedad significa: || 1. Cualidad de nuevo. || 2. Cosa nueva. || 3. Cambio producido en algo. || 4. Suceso reciente, noticia.

La acepción más cercana al concepto de innovación en el ámbito científico educativo, es la referente a “Alterar algo, introduciendo un cambio en algo”.

Para el concepto de **reforma** se tiene la definición siguiente: *Aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora de algo.*

Es decir, a partir de las dos definiciones vertidas se tiene que reforma es: “Aquello que se propone, proyecta o ejecuta como un cambio o mejora de algo”.

Mientras que el término **transformación** significa: *Acción o efecto de transformar.*

El término *transformar* se concibe como: || 1. *Hacer cambiar de forma a alguien o algo.* || 2. *Transmutar algo en otra cosa.* La acepción más ligada a la investigación educativa, de transformar, es la segunda: Transmutar algo en otra cosa.

Si se observan las tres definiciones de los términos abordados, todos éstos representan un cambio, obviamente de algo existente. Por tanto, los elementos: *innovación educativa*, *reforma educativa* y *transformación educativa*, representan un cambio favorable en el sistema educativo. ❶

Por otro lado, el término **cambio** se define como: *Acción o efecto de cambiar.*

El concepto *cambiar* significa: || 1. *Dejar una cosa o situación para tomar otra.* || 2. *Convertir o mudar algo en otra cosa.* || 3. *Dar o tomar algo por otra cosa que se considera del mismo o análogo valor.*

Así, la concepción de cambiar, por su naturaleza etimológica y acorde a las concepciones de ésta en el campo científico educativo, es la acción o efecto de convertir o mudar algo en otra cosa. Es importante precisar que el hablar de cambio conlleva que se estableció una modificación de forma definitiva o permanente. ❷

Concluyendo, el término *cambio educativo* incluye a cualquiera de los tres conceptos dados: *innovación educativa*, *reforma educativa* y *transformación educativa*. Ahora, la pregunta natural es cuáles son las diferencias y las precisiones de estos términos.

Para responder la pregunta, se muestran declaraciones que orientan las precisiones y muestran las diferencias. Se inicia con un texto de la Ley Federal de Educación de Argentina (2011), ya que expresa la diferencia entre transformación y reforma educativa.

*Hablar de la Transformación Educativa se refiere a cambios profundos en los distintos sectores del sistema vigente que en general se muestra inadecuado para responder a las concretas interpelaciones que le plantea la sociedad de hoy. Este cambio para la transformación implica una modificación sustancial en los modelos pedagógicos, organizacionales y administrativos, lo cual significa no sólo un cambio de rumbo, sino un cambio de signo en la propuesta global. Se trata de no repetir estrategias políticas basadas en modificaciones formales y/o parciales que han producido innumerables reformas, pero no transformaciones superadoras de los proyectos existentes.*

En la cita anterior se identifica un toque abarcativo entre transformación y reforma. Mientras que Pérez (2011) para distinguir entre reforma e innovación, menciona lo siguiente:

*Una reforma supone un propósito fundamental de alterar el alcance y la orientación de la educación (estrategia); una innovación hace referencia a cambios específicos en prácticas concretas (tácticas). Si el cambio afecta a ámbitos muy amplios, es reforma y si es específica es innovación. Una reforma, supone cambios en la estructura del sistema y modificación a gran escala de las metas de la enseñanza y de su organización.*

De los textos citados se observa un orden jerárquico respecto a las dimensiones que son abarcadas en el ámbito educativo por cada uno de los tres términos: innovación, reforma y transformación.

Mientras que la transformación educativa es un cambio profundo en todos los sectores y áreas, la reforma educativa puede solamente incidir en un sector o área educativa. Ambos se refieren a cambios a gran escala en el sistema educativo, ya sea de un país de un estado, provincia o una institución educativa.

Como fue descrito respecto a la reforma y la innovación: *Si el cambio afecta a ámbitos muy amplios, es reforma y si es específica es innovación.* Con lo cual se evidencia una jerarquía. Pero, los calificativos “muy amplios”, “es específica”, son relativos, no absolutos, luego, esto no da precisión. Por otro lado, los tres constructos teóricos se diferencian en las magnitudes abarcativas en la amplitud y longitud en donde inciden, dando por origen a una jerarquía que queda establecida a través del diagrama de este documento.

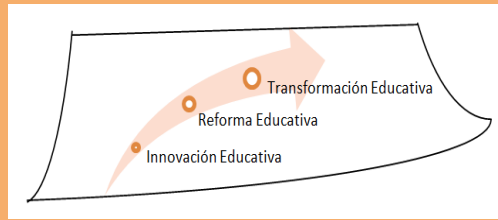


Diagrama. Cambios educativos jerarquizados en un país, estado, sector o institución.

Es claro que los ámbitos de desarrollo de cada concepto son relativos al marco en el cual se centran y desde el cuál se juzgan. Es decir, se puede hablar de un país, cuya transformación educativa incide en todas las áreas educativas e instituciones educativas de ese país. Mientras que los cambios educativos que se realizan en un sector educativo del mismo país serán considerados una reforma educativa y los cambios educativos en una institución del sector mencionado serán innovaciones.

Si se parte de una institución educativa, los cambios educativos son juzgados desde ésta, de tal forma que si se inciden en todas las áreas y sectores de la institución, podrá ser denominado transformación educativa de la institución. Los cambios en algún sector, área o facultad de la institución será una reforma y, por ejemplo, los cambios en un programa de estudios de la facultad será una innovación.

Con lo anterior, es claro que aunque las diferencias entre transformación, reforma e innovación educativas están en términos de qué tanto abarcan, también depende desde dónde se les juzga. ③

De esta forma, un cambio educativo que en una institución o sector es considerado como una transformación, desde los ministerios o secretarías de educación de un país, solamente será una reforma. Así, este cambio educativo puede ser una transformación o una reforma, de ahí la confusión que se perpetra con estos términos y que son tomados como sinónimos.

## **Cambio educativo**

Con lo anterior, solamente se ha establecido que cada término del diagrama implica un cambio educativo y que dependiendo de la cobertura que tenga y desde dónde se ubique, será transformación, reforma o innovación educativa. Sin embargo, esto pareciera que cualquier cambio en la educación se puede ubicar en alguno de estos campos. Situación que no es cierta, no todo cambio implica una transformación, reforma o innovación, aunque sí cada uno de estos conceptos implican un cambio educativo.

Un cambio en una institución puede o no ser un cambio educativo, asimismo, puede o no favorecer los objetivos perseguidos, un cambio puede darse como consecuencia de la modificación de uno de los múltiples factores que intervienen en los procesos educativos, sin que altere sustancialmente los resultados. Un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de los múltiples factores en una situación determinada y esto no necesariamente produce un cambio educativo; así, puede establecerse que el cambio educativo, en general, es algo planeado, deliberado y sistematizado, mientras que solamente un cambio puede ser algo circunstancial, el cual generalmente es espontáneo (Aranda, 2009). ④

Cuando se trata de un cambio que favorece el logro significativo de los objetivos esperados, se aproxima a un cambio educativo. ⑤

De acuerdo con Eckel y Kezar (2003), citado en MIES (2007), un cambio educativo afecta la cultura institucional, es profundo y extenso, así como intencional y ocurre a través del tiempo. Una propuesta de cambio educativo que en un principio se considera acertada, puede producir resultados negativos cuando las acciones que conlleva el cambio interactúan con otros elementos que no han cambiado Villa, Escotet y Goñi (2007).

Por otro lado, un cambio educativo para que sea eficiente y consumado es necesario que todas las partes involucradas realicen las modificaciones pertinentes para promover y favorecer el cambio; desde las áreas de gestión, los actores enrolados y las demás instancias incluidas. ⑥

Es más, un cambio educativo es algo permanente e implica una evaluación permanente. Desde antes de formular la propuesta de cambio, debe hacerse una evaluación diagnóstica. No se puede cambiar sin el estudio y valoración de la realidad vigente. En el siglo XXI, la velocidad del cambio es de tal naturaleza, que cuando se termina la evaluación para retroalimentar las propuestas de cambio educativo, la nueva realidad es tan diferente con respecto a la que se acaba de evaluar que sus resultados no son pertinentes a las nuevas realidades sociales y económicas, lo que implica que la evaluación debe ser permanente y los ajustes a los cambios propuestos también Villa, Escotet y Goñi (2007).

Es importante mencionar una característica del cambio educativo, éste sólo puede valorarse en relación con las metas y objetivos de un determinado sistema educativo, no es transferible sin más de un sistema a otro (Aranda, 2009), hay condiciones que deben ser consideradas para que sea posible la transferencia. ⑦

Por otro lado, al hablar de cambio educativo se generan movimientos en todas las instancias y actores involucrados, situación que no es tan fácilmente de llevarse a cabo. Algunos autores comentan problemáticas de los cambios educativos, por ejemplo Pérez (2011) dice que:

*Si compartimos que la reforma es fundamentalmente una cuestión de ideales nacionales, entonces entenderemos cómo se mueve, sobre todo en el ámbito de la poderosa retórica de la modernidad, del bien común o del cada vez más inexistente Estado de Bienestar. Y eso puede significar que las reformas dejen sin transformar las relaciones sociales, institucionales, culturales que explicitan en su discurso. He aquí una de sus tensiones: las innovaciones que las reformas proponen pueden generar cambios reales en las prácticas o bien servir como "rituales de conservación" y de legitimación. Pueden cumplir una función política muy importante, la de servir de legitimaciones compensatorias: ante el déficit de legitimidad de nuestros gobiernos y administraciones tienden a instrumentar*

**PRAXIS EDUCATIVA ReDIE**

**Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.**

**Año 4, núm. 7; noviembre de 2012**



*procesos y estrategias de fuerte contenido simbólico con poca intención real de cambio.*

Aranda (2009) menciona que los proyectos de innovación que provienen de la cúspide directiva del sistema educativo, son creados lejos de la práctica docente y dados a conocer al maestro a través de cursos en cascada, lo que ocasiona poco o nulo impacto para modificar su práctica docente.

65

Mientras que Camarena (2011<sub>a</sub>) dice que en la dimensión pedagógica, las propuestas de innovación pueden llegar de arriba hacia abajo, es decir, de autoridades hacia el docente, pero las experiencias reportadas muestran que son poco exitosas, por lo general no logran un cambio educativo y quedan a nivel de propuestas innovadoras potenciales. Porque, en lo general, no ha habido sensibilización hacia el profesor que permita que haga suya la propuesta. Las propuestas de innovación cuando surgen de los docentes, de abajo hacia arriba, es más probable que logren llegar a un cambio educativo, porque los docentes no sienten imposiciones, situación especialmente intolerable en el nivel universitario. Son ellos quienes tienen que hacer ver las bondades de su propuesta para que las autoridades las apoyen, aunque esto está sujeto a aspectos políticos.

En la misma tónica, Fullan y Hargreaves (1997), citados en Pérez (2011), hacen su crítica al respecto, diciendo que:

*..... la mayor parte de los intentos de reforma educativa acaban fracasando. Y enumeran algunas razones de ello: la complejidad de los problemas y la insuficiencia de las respuestas que se dan desde los recursos disponibles; el tiempo invertido no es realista pues los responsables políticos quieren resultados inmediatos; las tendencias a las modas y a las soluciones rápidas; preferencia por las soluciones estructurales (redefinir el currículo, incrementar las evaluaciones y las pruebas), pero sin abordar la enseñanza en el aula y el desarrollo del docente; ausencia de sistemas de apoyo sobre la marcha para la puesta en práctica de las iniciativas políticas; muchas estrategias no sólo no motivan a los docentes para que pongan en práctica las mejoras, sino que los apartan aún más de su participación en la reforma.*

Es importante conocer las problemáticas identificadas para superarlas y que se dé un verdadero cambio educativo.

## DESARROLLO

Después de establecer las diferencias entre innovación, reforma y transformación, el trabajo a continuación se enfoca solamente a la innovación educativa. De hecho, la pregunta que ahora impera contestar para abordar el objetivo de investigación es qué es la innovación educativa en el ambiente de aprendizaje. Primeramente se incide en algunas concepciones específicas sobre innovación educativa, para pasar a la pregunta de investigación.

### ***La innovación educativa***

Bojalil (1994), citado en ANUIES (2009), destaca que la innovación educativa refiere la capacidad de ajustar a las instituciones de manera creativa a las circunstancias y avances del conocimiento, lo que permite colocarse en campos de análisis anticipatorios que lleven a vislumbrar necesidades futuras para dar respuestas hoy, de lo que serán las instituciones del mañana.

Rivas (2000), citado en MIES (2007), considera que toda innovación en la educación, comporta la configuración de un proceso en el que distingue las siguientes operaciones:

- *Una aportación que se incorpora al sistema educativo*
- *Una serie de secuencias constitutivas de un proceso de integración en el sistema, con un ajuste o adaptación mutua.*
- *Un cambio en el sistema que aporta mejora, resolución de problemas u optimización de sus estructuras y procesos.*
- *Las consecuencias derivadas o efectos esperados del referido cambio en relación con el logro de los objetivos esperados en el sistema.*

Según Carbonell (2001) algunos factores que favorecen la innovación son: Equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva, Redes de intercambio y cooperación, Asesores externos, Impulso de la cultura de la innovación, Ambiente de bienestar y confianza, Reflexión colectiva, Valoración y discusión, Institucionalización del innovación, Incidencia en todas las

instancia involucradas en el cambio, Liderazgo democrático, Vivencia intensiva de la innovación, Reflexión profunda de la innovación, Evaluación rigurosa de la innovación.

En el documento ANUIES (2009) se menciona que para la innovación educativa es importante conocer los factores de carácter personal que repercuten en la actitud de los actores de la educación frente a la innovación. Al respecto García (2003) discurre en que la innovación que pretende introducirse debe ser compatible con los principios y valores de quienes han de ejecutarla, si no le repercute a la persona una mejora en lo que está haciendo difícilmente se va a involucrar; asimismo, dice que quienes promueven la innovación deben estar convencidos de ésta y la deben dominar. Villa, Escoté y Goñi (2007: 18) dicen que la motivación definida como la disposición favorable hacia la innovación se convierte en un factor clave para la innovación educativa. Howells (1995) menciona que son importantes las concepciones y creencias que poseen y en las que se sustentan los actores que dan sentido a la práctica en la que se involucran para el proceso de cambio.

Con lo descrito en este apartado se puede observar la congruencia con la fundamentación sobre cambio educativo y los tres constructos descritos en el diagrama, lo que es diferente está en relación a los factores personales de los actores del proceso de cambio; por la amplitud de esta temática, en este artículo no serán abordados estos factores, sin embargo, si el lector está interesado en éstos, puede recurrir a las fuentes citadas.

### ***La innovación educativa en el ambiente de aprendizaje***

Para el caso de la innovación educativa en el ambiente de aprendizaje, se tiene la declaración de Aranda (2009) quien dice que el concepto de innovación educativa, enfocado al quehacer docente, implica un cambio mediado por tres condiciones:

*El cambio debe de ser consciente y deseado, por lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada.*

④→⑧

*El cambio es producto de un proceso, con fases establecidas y tiempos variables.*

En el documento ANUIES (2009) se establecen las características de la innovación educativa en el aula como:

*La innovación aporta novedad que produce mejora*

*Requiere intencionalidad, planificación y sistematización*

④→⑧

*Ha de ser duradera*

②

*Ha de tener un alto índice de utilización*

*Ha de estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica docente*

Se menciona en ANUIES (2009) que la principal fuente impulsora de la innovación educativa en el aula son los profesores que trabajan coordinada y cooperativamente y se comprometen con la institución educativa donde laboran.

Para continuar se retoma lo mencionado en la sección de fundamentación y se incorporan los elementos del presente apartado.

Así, la innovación educativa representa un cambio en el sistema educativo (punto 1), en el nivel en que se esté actuando (punto 3). El cambio implica una modificación de forma definitiva o permanente (punto 2) y es algo generalmente planeado, deliberado, sistematizado (punto 4), favoreciendo los objetivos esperados de forma significativa (punto 5), lo cual requiere del involucramiento de los actores, es decir, que todas las personas y en todos los sectores involucrados se realicen las modificaciones pertinentes que les competen para favorecer la innovación (punto 6) y será transferible con condiciones específicas (punto 7).

Luego, concretando una primera versión sobre la innovación educativa, se puede decir que es un cambio permanente que favorece significativamente los objetivos esperados y requiere del involucramiento de los actores afectados y de condiciones específicas para su transferencia.

Con las declaraciones descritas en el presente apartado, la primera versión que se ha construido sobre innovación educativa se puede ir apuntalando y reforzando al ambiente de aprendizaje. Si se observa, se han colocado los puntos (8) y (2), en las citas de Aranda (2009) y ANUIES (2009), donde el punto (2) solamente refuerza que la innovación es algo permanente. El punto (8) está relacionado con el punto (4), se colocó una flecha para indicar que el punto cuatro, que se refiere a que en general el cambio educativo se presenta como algo planeado, deliberado, sistematizado, se convierte en algo que siempre debe ser así cuando se trata de innovación educativa en el ambiente de aprendizaje. Así, la definición buscada se describe en el siguiente cuadro.

*Innovación educativa en el ambiente de aprendizaje es un cambio permanente, planeado, intencional y sistematizado que favorece significativamente los objetivos esperados y requiere del involucramiento de los actores afectados y de condiciones específicas para su transferencia.*

Cuadro. Concepto de innovación en el ambiente de aprendizaje

### ***Factores e identificadores de la innovación en el ambiente de aprendizaje***

La concepción vertida permite observar factores, identificadores y actividades. Entre los factores de la innovación educativa en el ambiente de aprendizaje se tienen: cambio permanente, cambio planeado, cambio intencional, cambio sistematizado, favorecer significativamente objetivos, involucramiento de actores, transferencia. Los identificadores para que sea una innovación educativa en el ambiente de aprendizaje son: cambio permanente, cambio sistematizado, favorecer significativamente objetivos, involucramiento de

actores, transferencia. Entre las actividades necesarias para que se logre la innovación educativa en el ambiente de aprendizaje están: cambio planeado, cambio sistematizado, involucramiento de actores, transferencia.

Es claro que los factores, identificadores y acciones no son excluyentes, ya que depende de cómo se miren los elementos para considerarlos en alguna de las clasificaciones establecidas. Los factores se consideran como elementos característicos de la definición. Los identificadores son los elementos necesarios para saber si se trata o no de una innovación en el ambiente de aprendizaje. Las actividades son las acciones de procesos que se tienen que llevar a cabo para el logro de la innovación.

Por las características de los identificadores, a continuación se describirán cada uno de éstos para entenderlos con mayor claridad. Cabe mencionar que a partir de los identificadores se podrán establecer los indicadores de cada uno de éstos para los casos particulares que se desarrollen; entendiendo por indicador un observable ya sea cualitativo o cuantitativo.

Para ambientar la descripción obsérvese que cuando los resultados de aprendizaje de los estudiantes de un profesor no son satisfactorios para él mismo, entonces, el docente busca cómo hacer un cambio, de hecho, busca un cambio significativo. Si realiza un cambio en la forma de impartir su clase, cualquiera que sea esta forma, y con ello obtiene mejores aprendizajes en sus estudiantes, sólo se trata de un cambio local, no un cambio educativo, porque aún no se cumplen los identificadores descritos. Es más si el cambio lo hace ocasionalmente, es decir, solamente mientras le dura la emoción por obtener nuevos logros y además, si esta modificación le representa más trabajo del usual y entonces regresa a la forma como siempre ha dado sus clases, resulta que ese cambio no fue un cambio permanente (uno de los identificadores), no hubo un cambio en su práctica docente, por muy novedosa y efectiva que haya sido la propuesta y está lejos de ser una innovación.

De hecho, por cambio permanente se entiende que es una propuesta didáctica que llegó para quedarse, para lo cual se requiere de su transferencia a otros grupos de estudiantes y para su transferencia requiere de haber sido sistematizada para poder replicarla. Obsérvese que se entrelazaron tres identificadores: sistematizar, transferencia y permanencia.

Para el involucramiento de los actores, se dará otro ejemplo, si se trata de un software interactivo como recurso didáctico tecnológico que se va a usar durante las clases en actividades de aprendizaje diseñadas con la teoría de las Ciencias en Contexto (Camarena, 2011<sub>b</sub>), por mencionar alguna que favorezca la construcción del conocimiento, se requiere un aula con computadoras, es decir, los involucrados son autoridades que autorizan el uso del aula equipada, hay técnicos involucrados quienes deben tener equipadas las computadoras con los sistemas operativos que hagan posible que corra correctamente el software, otro involucrado es la persona que controla la llave para entrar al aula, quien debe abrir a tiempo para que se aproveche el lapso de tiempo destinado para ese ambiente de aprendizaje. Si alguno de ellos falla, no puede implementarse de forma eficiente la propuesta de innovación, es decir, los involucrados deben estar de acuerdo en colaborar para que se lleve a cabo de la mejor manera la implementación de la propuesta innovadora. En este ejemplo, que sea permanente, significa que el profesor siempre que imparte ese tema usa el software, es más, tiene documentado en qué partes del tema y de qué forma usarlo, luego ha sistematizado el uso de este material de apoyo didáctico, con lo cual puede hacer uso del mismo software con otro grupo, solamente tiene que modificar las actividades de aprendizaje de acuerdo al nuevo grupo de estudiantes, es decir, ha establecido la transferencia.

Cuando se cumplen estos identificadores: involucramiento de actores, permanencia, sistematización, transferencia y logro significativo de objetivos, entonces, ha habido una innovación en la práctica docente del profesor y por ende en el ambiente de aprendizaje. Es más, esta propuesta innovadora puede tener mayor alcance si es aplicada por todos los profesores de la misma

asignatura en una institución. Ahí la innovación ha llegado a un cambio mayor, incluso podría ser denominada reforma para la asignatura en cuestión.

Concretando, se dirá que hay una innovación educativa en el ambiente de aprendizaje cuando la propuesta se implementa de forma permanente, cuando su implementación ha sido sistematizada, cuando favorece significativamente los objetivos perseguidos, cuando todos los elementos necesarios para su implementación están coordinados y sin ausencia de los actores que son requeridos y, cuando se puede transferir a otro espacio equiparable.

### ***Ámbitos de desarrollo de la innovación en el ambiente de aprendizaje***

Para Aranda (2009), las dimensiones de la innovación educativa son: Introducción de contenidos curriculares. La utilización de nuevos materiales y tecnologías curriculares. La aplicación de nuevos enfoques y estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El cambio de las creencias y presupuestos pedagógicos de los diferentes actores educativos.

Villa, Escotet y Goñi (2007) menciona que el proceso de la enseñanza y el aprendizaje es un espacio para la innovación educativa, como la personalización de la enseñanza, la autonomía en el aprendizaje, uso de tecnología electrónica, etc.

Por otro lado, la teoría de las Ciencias en Contexto de Camarena (2011<sub>b</sub>), contemplan al ambiente de aprendizaje como un sistema en donde están presentes las cinco fases de la teoría: la fase cognitiva que analiza el aprendizaje del estudiante, sus procesos cognitivos, habilidades, creencias y actitudes; la fase docente donde se estudia a los profesores con sus conocimientos sobre la disciplina y sobre el proceso de aprendizaje y el de enseñanza, así como sus creencias y concepciones sobre el proceso educativo; la fase epistemológica en donde se realizan investigaciones sobre el contenido a aprender, mismo a enseñar que debe ser vinculado como lo



establece la teoría de las ciencias en contexto, con las demás ciencias que estudia el alumno, con situaciones de la vida cotidiana y con actividades futuras profesionales y laborales; la fase didáctica que investiga las interacciones que se establecen entre los estudiantes y profesores; y la fase curricular que da cuenta de la interacción entre el contenido a aprender y el contenido a enseñar; todo ello en un ambiente en donde hacen presencia factores de tipo social, económico, político y cultural.

Tomando en cuenta las fases de la teoría de las ciencias en contexto, se pueden asociar las dimensiones de la innovación educativa en el ambiente de aprendizaje: Dimensión de la política educativa, la cual invita a diseñar propuestas innovadoras tomando en cuenta el modelo educativo y académico de la institución. Dimensión curricular, donde hay que innovar en relación a los contenidos; en referencia a un currículo flexible en tiempo, en trayectorias académicas, en salidas laterales, en la diversidad de modalidades educativas; tomando en cuenta la movilidad estudiantil y docente, etc. Dimensión pedagógica, la cual incluye la didáctica, esta dimensión es muy amplia, pues incluye desde el diseño de un ambiente de aprendizaje innovador, el modelo didáctico a emplearse como el de las ciencias en contexto, los mediadores para el aprendizaje, los recursos didácticos, materiales didácticos de apoyo al aprendizaje, el tipo de dinámica en el aula, actividades didácticas que favorezcan un proceso de aprendizaje y enseñanza centrado en el estudiante, el aprendizaje autónomo del alumno, que el estudiante construya su conocimiento, desarrollar competencias en alumnos, etc. Dimensión de los actores del proceso educativo, como innovar en las formas eficientes para implementar exitosamente la propuesta de innovación, etc. Dimensión cognitiva, buscar motivadores específicos para los estudiantes que puedan implementarse de acuerdo a la didáctica en tratamiento, desarrollar valores, habilidades, actitudes, etc. Dimensión docente, innovar en cómo convencer a los demás docentes sobre las bondades de la propuesta innovadora, desarrollar competencias para la docencia, desarrollar valores a favor del cambio, etc.

Barraza (2005) menciona que la innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que impacte en más de un ámbito porque suele responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere respuesta integral. Esta aseveración hace pensar en que la propuesta debe estar inmersa en la política educativa en donde se implementará, como fue recomendado en la dimensión de la política educativa.

### ***Cómo desarrollar una propuesta de innovación en el ambiente de aprendizaje***

La propuesta de innovación se puede elaborar de acuerdo a la experiencia, a un diagnóstico, a lo que se ha escuchado, a la intuición o creatividad, a un marco de fundamentos ya sea teórico, conceptual, epistemológico, etc. o de acuerdo al desarrollo de una investigación educativa.

Para el caso de la investigación educativa, se precisa mencionar que ésta se concibe como una investigación científica. Se explica el término investigación porque tiene muchas acepciones, desde decir: voy a *investigar* dónde dejé mi cuaderno de apuntes para dar mi clase, también decir voy a investigar qué pasa cuando hago tal cosa, por ejemplo, cuando aplico a mi juicio tecnología electrónica en la clase, o según mi intuición o experiencia modifico la didáctica para impartir clases, hasta voy a elaborar una propuesta didáctica fundamentada, ya sea de forma teórica, conceptual o como sea, pero que tenga fundamento científico, no porque me lo dijo un compañero de trabajo que sabe mucho, o porque yo creo que así debe ser, sino porque busco qué dicen las teorías educativas que están avaladas científicamente y con éstas sustento mi propuesta.

La investigación que está fundamentada de forma científica, no a sentimiento, es lo que se denomina investigación educativa. Cuando no hay un sustento científico es una actividad de docencia, no una investigación científica. Cuando se elabora una propuesta de innovación con fundamentación científica y siguiendo el método científico, eso es una investigación.

Pero se puede elaborar una propuesta de innovación sin fundamentación científica, como por ejemplo el caso típico es Tomás Alba Edison, quien patentó más de 1000 invenciones de forma experimental, sin investigación científica.

Por otro lado, cuando se desarrolla una investigación científica, ésta puede o no dar origen a una innovación, será una innovación cuando los resultados produzcan un cambio educativo. Así, no toda investigación es una innovación, ni toda innovación es una investigación.

Si se quiere diseñar una propuesta de innovación a través de la investigación es necesario que el docente tenga las competencias investigativas para ello. Es frecuente que en las áreas académicas que no son del área humanística o social, los docentes no tengan formación para la investigación educativa. Lo que se observa como un grave problema, es que en las áreas no humanísticas, al tratarse de educación, todas las personas piensan que como trabajan en una institución educativa, ya lo saben todo por su experiencia y no le dan a la investigación educativa el peso que debe tener, porque no saben qué es. En la práctica educativa, abordar procesos de investigación demanda de parte de los docentes conocer los fundamentos, en particular las teorías que ayudan a los diseños de propuestas y al análisis de los resultados, las metodologías que permiten describir, plantear, formular y encontrar las formas de ejecutar de la mejor manera los procesos investigativos; de hecho, para iniciar se requiere tener una idea clara de lo que se desea investigar.

Sin embargo, para el caso de innovaciones en el ambiente de aprendizaje, en particular si se trata de propuestas didácticas, a partir de su implementación, a través de la investigación-acción se puede ir mejorando la propuesta hasta que logre la mejora de los propósitos educativos para los cuales fue diseñada, en cuyo caso se cumple el identificador de logro significativo de objetivos y se convertirá en una propuesta didáctica que será innovadora si cumple con los demás identificadores descritos. Así, cuando se trata de un docente que quiere llevar los cambios que realiza en su práctica docente al logro significativo de los objetivos perseguidos, es recomendable que conozca la investigación-acción, no es necesario que realice un postgrado para saber aplicarla, aunque sería recomendable que lo haga, pero con un curso puede conocer el proceso metodológico de la investigación-acción y llevarlo al aula para fortalecer sus actividades docentes hasta culminar en un propuesta con miras a la innovación en el ambiente de aprendizaje.

La investigación-acción, como es sabido, posee un proceso metodológico que se caracteriza por la inmediatez y el grado de involucramiento del investigador. La idea central es que el investigador no sea sólo un cronista de la realidad social sino un agente de cambio. El investigador pasa junto con los participantes a formar parte del proceso de toma de decisiones, así los hallazgos de la investigación se dan en forma de experiencia compartida, es decir, todo emerge de la dinámica social.

En general, se pueden mencionar algunas características que definen a la investigación-acción y que la distinguen de otros tipos de investigaciones (Martínez, 2000; Suárez, 2002):

- Tiene consecuencias prácticas para todos los participantes. - Todos participan colaboran, de esta manera se trata de superar la relación desigual entre investigador e investigado. - La interpretación la dan todos los participantes, a diferencia de otros tipos de metodologías donde el investigador es el experto y sus opiniones son las dominantes. - Todos los participantes se comprometen a

un análisis crítico de sus situaciones, posibles recursos y limitaciones de acción.

Colmenares y Piñero (2008), describen un cuadro en donde mencionan cuatro enfoques para la aplicación de la investigación-acción en la educación. Además, dicen que *la puesta en práctica de un proceso de investigación acción puede derivar en la configuración de un modelo propio por los actores sociales involucrados en el mismo*. Los cuatro enfoques que mencionan los autores son los siguientes:

Uno es el de Teppan (2006) quien denomina momentos en la aplicación y son: diagnóstico, elaboración de un plan o planificación, ejecución del plan, reflexión y reconstrucción del plan. Suárez (2002) les denomina fases en la aplicación y son: determinación del problema, reflexión inicial, planificación y acción y observación. Pérez (1998) les denomina pasos en la aplicación y son: diagnóstico o determinación del problema, construcción del plan, puesta del plan y reflexión e integración de resultados. Yuni y Urbano (2005) les llama fases y momentos y son: diagnóstico, construcción del plan y transformación. Se puede observar que a grandes rasgos, están en común las etapas: diagnóstica, planificación, puesta en marcha y modificación de la propuesta inicial, donde la reflexión y trabajo conjunto son los elementos distintivos de este proceso.

## CONCLUSIONES

A manera de conclusión se dirá que según lo vertido en este documento, los cambios educativos tienen diferentes nombres, dependiendo desde dónde se les ubique y se les juzgue, se puede tener una transformación, reforma o innovación educativa. Para una innovación educativa en el ambiente de aprendizaje, se requiere un cambio que lleve al logro significativo de lo que se quiere cambiar, además, el nuevo cambio debe ser permanente, sistematizado y transferible con el involucramiento de todos los actores e instancias

afectadas. Otro elemento de relevancia es la recomendación de que la propuesta de innovación educativa esté inmersa en el modelo académico y educativo de la institución en donde se implementará.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES (2009). *Innovación educativa en México: Propuestas metodológicas y experiencias*. México, Editorial de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México.

Aranda, O. R. (2009). Las prácticas educativas de los docentes y su vínculo con la innovación pedagógica. En *Innovación educativa en México: Propuestas metodológicas y experiencias*, Propuesta 23, México, Editorial de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México.

Banco Mundial (BM). Recuperado en abril 2008, de <http://www.bancomundial.org/>

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, Vol. 5, No. 28, págs. 19-32.

Bojalil, J. L. F. (1994). Reflexiones sobre la innovación educativa. *Revista Reencuentro*, No. 13.

Camarena, G. P. (2011<sub>a</sub>). *Investigación e innovación educativa*. En el III Simposio Internacional de didáctica universitaria, Querétaro, México.

- Camarena, G. P. (2011<sub>b</sub>). Reporte técnico del proyecto de investigación intitulado: *Fundamentos teóricos de las Ciencias en Contexto*, con No. de registro SIP-IPN: 20110229, México, Edit. ESIME-IPN.
- Carbonel, J. (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid, Editorial Morata.
- Colmenares, E. A. M. y Piñero, M. M. L. (2008). La investigación acción, Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, Vol. 14, Núm. 27, págs. 96-114
- Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española (2001). España, Editorial Espasa.
- Eckel, P. D. y Kezar ,A. (2003). *Taking the Reins. Institutional Transformation in Higher Education*. Westport. American Council on Education and Praeger Publishers.
- Fullan, M y Hargreaves, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla. Publicaciones MCEP.
- García, A. L. (2003). *Innovación y resistencias*. Editorial Bened, Consultado en marzo del 2009, de <http://www.uned.catedraunesco-ead>
- Howells, J. (1995). Un modelo de innovación socio-cognitivo. *Redes*, Vol. 2, Núm. 3, abril.
- Ley Federal de Educación de Argentina, *Consideraciones sobre la transformación educativa de la provincia de buenos aires*. Consultado en noviembre del 2011 de <http://www.fiepbsas.org.ar/transform.htm>
- Manual de Oslo (2006). *Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. Third edition, Grupo Tragsa, Empresa de Transformación Agraria, S. A.

Martínez, M. M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda Académica*, Vol 7, No. 1.

Ocampo, B. F., Camarena, G. P. (2012). Los desafíos de las instituciones de educación superior de México en la sociedad del conocimiento. *Revista Innovación Educativa*, Vol. 11 No. 57.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado en octubre 2008, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Recuperado en marzo 2008, de [http://www.oecd.org/document/12/0,3343,es\\_36288966\\_36287974\\_36316364\\_1\\_1\\_1\\_1](http://www.oecd.org/document/12/0,3343,es_36288966_36287974_36316364_1_1_1_1)

Pérez, G. G. (2011). *Reforma e innovación educativa*. Serie: R-Educación (XVII), Consultado en noviembre del 2011, de <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r>

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa, teoría, procesos y estrategias*. Madrid, Editorial Síntesis.

Pérez, S. G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. La Investigación-Acción*. Tomo I. Madrid, Editorial Muralla.

Suárez, P. M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, Nº 1, págs. 40-56.



Teppa, S. (2006). *Investigación Acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Barquisimeto, UPEL.

Villa, S. A., Escotet, M. A. y Goñi, Z. J. J. (2007). *Modelo de Innovación de la Educación Superior* (MIES, 2007). Bilbao, España, Ediciones Mensajero S. A. Universidad de Deusto.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica. Investigación Acción*. 3era edición, Argentina, Editorial Barajas.

# LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN A SU INSERCIÓN EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

82

**ANA MARÍA RODARTE BARBOZA.** Maestra en Educación Campo Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica de Durango y con estudios de Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje en esta misma Institución. Actualmente se desempeña como catedrática de tiempo completo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Estado de Durango.

## Resumen

Dentro del contexto de la investigación social referida a procesos educativos, de formación o específicamente sobre la enseñanza, los investigadores se enfrentan ante un gran dilema a la hora de la elección del método a seguir, no solo por la ya difícil tarea de transformar sus ideas e intenciones investigativas en una clara definición del objeto de estudio, sino por la paradoja terminológica para ubicar su problema investigativo en el contexto de la investigación científica, derivada en parte esta confusión, de la falta de acuerdo en la comunidad científica al referirse a la idea de concepción de conocimiento. En este escrito se ubica a la investigación sobre el trabajo de los profesores, dentro del contexto de la investigación científica, y se argumenta la utilización del término enfoque como el más adecuado para referirse a la concepción del conocimiento en que ésta se inscribe.

**Palabras clave:** investigación social, educativa, sobre la enseñanza y concepción de conocimiento.

## Abstract

Within the context of social research processes related to Education, Formation or specifically to Teaching, researchers face a dilemma when choosing the method to be followed, not only because of the difficult task of transforming their investigative ideas and intentions in a clear definition of the study case, but because of the terminological paradox to place the investigative problem in the context of scientific research, this situation is derived in part, due to the lack of an agreement in the scientific community referred to the idea of conception of

knowledge. In this paper research is located on teachers' work in the context of scientific research, and it is argued the use of the concept `approach`, as the most appropriate to describe the conception of knowledge in which it is inscribed.

**Keywords:** social research, education research, teaching research, conception of knowledge, research approach.

La investigación social se fundamenta en los lineamientos y procedimientos de la investigación científica, misma que se ha caracterizado por el descubrimiento de principios generales y resultados obtenidos a través de prácticas metodológicas esmeradas.<sup>3</sup> Este tipo de investigación es necesaria para resolver problemas que se presentan en la sociedad a través de la aplicación de métodos científicos;<sup>4</sup> establece los hechos, aporta conceptos nuevos, evidencias y técnicas pertinentes para la evaluación de los procesos sociales, e ideas innovadoras para mejorarlos.<sup>5</sup>

En la investigación social se busca la regularidad en la conducta de los sujetos-objetos de investigación, mediante la observación, la medición, el descubrimiento de relaciones (entre las variables) y la formación de modelos y teorías.<sup>6</sup> Cuando en la investigación social se persigue esclarecer problemas relacionados con la educación, se trata de investigación educativa; ésta debe cumplir con dos requisitos: primero, que sea científica, para no equivocarse en el proceso, y segundo, que sea pedagógica, para no equivocarse en la apreciación del problema;<sup>7</sup> es, por tanto, un procedimiento científico empleado para responder a problemas educativos específicos, su propósito final es

---

<sup>3</sup> Tamayo y Tamayo. *El proceso de la investigación científica. Fundamentos de investigación con manual de evaluación de proyectos*. Limusa Noriega Editores, México 1993.

<sup>4</sup> Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar *Metodología de la Investigación*, México: McGraw-Hill, 2008

<sup>5</sup> Biddle, Bruce J. y Donald S. Anderson. "Teoría, Métodos de Conocimiento e Investigación sobre la Enseñanza", en M. Wittrock (comp.), *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*. (pp. 93 – 148) Barcelona: Paidós Educador, 1997.

<sup>6</sup> Babbie, Earl R. *Métodos de investigación por encuesta* (Trad. Juan José Utrilla). México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

<sup>7</sup> Vázquez, en Fox, D. J. *El proceso de investigación en educación*. Barañain-Pamplona: EUNSA, 1987.

descubrir principios y generar procedimientos para ser aplicados en los diferentes niveles de la educación. El campo de la investigación educativa también contribuye a mejorar la calidad de los servicios educativos, al encontrar modos de eliminar los efectos de la desigualdad y la inequidad de género, cultura, nivel de ingresos de los estudiantes, entre otros tipos de desigualdad e inequidad que se presentan cotidianamente, sobre la calidad de la educación recibida y sobre el nivel de aprovechamiento escolar logrado por los estudiantes.<sup>8</sup>

Si la investigación social educativa se refiere a procesos guiados o con la intervención de profesores, el tema de estudio se inserta dentro de la investigación sobre la enseñanza. Aunque el campo de la investigación sobre la enseñanza es relativamente nuevo ya ha producido conocimientos tanto en conceptos como en soluciones a problemas detectados, brindando información de utilidad para los educadores.<sup>9</sup> Los autores señalados coinciden también en reconocer la importancia de que todo investigador tenga muy bien definido su objeto de estudio, por tanto, quién se dedican al estudio de la enseñanza, debe tener una idea clara y precisa de lo que la enseñanza es.<sup>10</sup> En este sentido, la idea puede ser implícita (cuando el concepto se da por supuesto y se asume inconscientemente) o explícita (cuando el investigador propone una definición o una serie de criterios), pero al tratarse de métodos de investigación cuantitativos, es necesario explicitar los conceptos para la operacionalización

---

<sup>8</sup> Biddle, Bruce J. y Donald S. Anderson. "Teoría, Métodos de Conocimiento e Investigación sobre la Enseñanza".

<sup>9</sup> Dunkin y Biddle, en Bruce J. y Donald S. Anderson. "Teoría, Métodos de Conocimiento e Investigación sobre la Enseñanza"; Shulman "Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza", en M. Wittrock (Comp.). *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador, 1997, pp. 9 – 91

<sup>10</sup> El concepto genérico de enseñanza, y en el que se basan la mayoría de los investigadores sobre este tema, ha sido entenderla como una actividad en la que "hay al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, (o guiarle en el proceso de su apropiación) llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito" Fenstermacher 1997) p. 151

de las variables que conduzcan a una adecuada elaboración de los instrumentos para la recuperación de información.<sup>11</sup>

Las diferentes maneras de estudiar la enseñanza pueden influir en los modos en que los profesores piensan sobre lo que hacen, por lo que es importante conocer los métodos que se utilicen en la investigación y su influencia en la producción y uso de los conocimientos.<sup>12</sup> A este respecto, Fenstermacher (1997) señala también que la investigación es el acto de producir conocimiento mientras que la enseñanza es el acto de usarlo; el investigador produce conocimiento que el profesor puede usar para mejorar sus formas de enseñanza.

En muchos casos referidos a la investigación educativa, el investigador es también profesor, por lo que los resultados de la investigación podrán ser aplicados directamente por el docente investigador para mejorar las prácticas de enseñanza en su campo de acción.

### **¿Perspectivas, paradigmas o enfoques de la investigación social?**

La elección de la forma más adecuada en la realización de una investigación sobre la enseñanza requiere de una revisión de las ideas centrales que sustentan las concepciones de conocimiento más empleadas en la investigación social y sus implicaciones en la educación y la enseñanza como proceso formativo de los estudiantes.

Precisar una concepción de conocimiento significa iniciar un proyecto con ciertos supuestos acerca de cómo aprenderán y lo que aprenderán los investigadores en el trayecto; sin embargo, señala Creswell (2003) que esta tarea se complica ante la utilización indiscriminada de términos en los discursos

---

<sup>11</sup> Fenstermacher, Gary. “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza”, en M. Wittrock (Comp.), *La Investigación de la Enseñanza, Enfoques teorías y métodos*, Barcelona, Paidós Educador, 1997. p.p. 149 – 179.

<sup>12</sup> Ibid

de los científicos y los investigadores de la educación, quienes para referirse a las concepciones del conocimiento, emplean los términos: perspectiva, paradigma, programa de investigación, enfoque, y posiblemente otros más.

Al revisar las connotaciones de los términos mencionados, en la idea de *perspectiva* desarrollada por Laudan, se encontró que se le define como “una serie de supuestos generales acerca de las entidades y los procesos de determinado campo de estudio y de los métodos apropiados que deben usarse para investigar los problemas y construir las teorías en ese campo”<sup>13</sup> Esta precisión de *perspectiva* concuerda más con las definiciones que se han dado del *enfoque* que con lo que, por ejemplo Crotty (1998)<sup>14</sup> al referirse a la perspectiva teórica, señala como postura filosófica que subyace detrás de la metodología, así menciona como ejemplo de perspectivas al positivismo y postpositivismo, al interpretativismo, y a la teoría crítica, entre otras. En tanto, Lincoln y Guba (2000) y Mertens (1998)<sup>15</sup> encuentran que estas concepciones podrían ser llamadas *paradigmas*.

Coincidiendo con la postura de Creswell, Shulman (1997) señala que el término más empleado para describir las concepciones de los problemas y métodos compartidos por una comunidad académica es el de *paradigma*, pero reconoce también que el concepto de *programa de investigación* se utiliza con frecuencia, e indistintamente en la investigación, sobre todo en la investigación educativa referida a la enseñanza, y presenta algunas de sus definiciones más comunes:

- a) “*Los paradigmas* son modelos, pautas o esquemas. Los paradigmas no son teorías; son más bien maneras de pensar o pautas para la

---

<sup>13</sup> Laudan p.84 citado por Fenstermacher, Gary. “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza”, en M. Wittrock (Comp.), La Investigación de la Enseñanza, Enfoques teorías y métodos, p. 149 – 179, Barcelona, Paidós Educador, 1997.

<sup>14</sup> Crotty, en Creswell, J. W. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications, 2003.

<sup>15</sup> Ibid.

investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de la teoría”<sup>16</sup>

- b) “*Programas de investigación* son los géneros de indagación que se encuentran en el estudio de la enseñanza”<sup>17</sup>

A la discusión terminológica entre estos conceptos, se suma también el **enfoque** como otro término que se utiliza indistintamente cuando se trata de definir a la concepción del conocimiento en la investigación. Así tenemos que Creswell (2003) utiliza el término paradigma como sinónimo de enfoque, y al referirse a los paradigmas mencionados habla de tres *enfoques* para investigar: cualitativo, cuantitativo y métodos mixtos. Otros teóricos que comparten esta postura expresan que “los dos *enfoques*, cualitativo y cuantitativo, son paradigmas de la investigación científica”<sup>18</sup> Se encontró también que Shulman (1997) utiliza el término *enfoques* para referirse a paradigmas alternativos de la investigación que caracterizan a un campo.

El vocablo *programas de investigación* parece ser el más adecuado para una investigación sobre educación referida a procesos de formación o de enseñanza; o el de *paradigma* por ser el más utilizado en la investigación social, sin embargo, la utilización de *enfoque* presenta menos confusión en su interpretación, y es también con el que coinciden la mayoría de los autores consultados en este estudio.

Los enfoques que se han presentado en la investigación a lo largo de la historia de la ciencia han sido muy variados,<sup>19</sup> en las dos décadas pasadas se han

---

<sup>16</sup> Gage, p. 95, citado por Shulman “Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza”, en M. Wittrock (Comp.). *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador, 1997, pp. 9 – 91

<sup>17</sup> Lakatos 1970, citado por Shulman “Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza”, en M. Wittrock (Comp.). *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador, 1997, pp. 9 – 91

<sup>18</sup> Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2006. p.4

<sup>19</sup> Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar *Metodología de la Investigación*, México: McGraw-Hill, 2008

multiplicado al punto en que los investigadores tienen muchas opciones.<sup>20</sup> Los principales enfoques de la investigación social reconocidos tradicionalmente por la mayoría de los investigadores han sido el cualitativo y el cuantitativo, más recientemente los métodos mixtos han adquirido reconocimiento por la comunidad científica. Los enfoques incluyen supuestos filosóficos sobre las concepciones del conocimiento, métodos y técnicas de obtención de datos<sup>21</sup> que guían el proceso de la investigación.

El enfoque cuantitativo parte de la idea de que hay una realidad que conocer, objetiva, única e independiente del investigador; emplea posiciones postpositivistas<sup>22</sup> en la búsqueda y construcción del conocimiento, a través de estrategias de indagación como la experimentación y las encuestas,<sup>23</sup> se utiliza la recolección de datos a través de instrumentos predeterminados para probar las hipótesis o contestar las preguntas que se plantea el investigador con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

Algunas de las características del enfoque cuantitativo señaladas por Hernández, Fernández y Baptista (2008) son que, desde esta postura, el investigador establece una relación neutral, de poco acercamiento o distanciada de su objeto de estudio; hace a un lado sus valores y creencias en el intento de seguir procedimientos rigurosos y objetivos en la recolección y análisis de los datos, que le lleven a la imparcialidad en los resultados. La lógica de investigación que se sigue en este enfoque es deductiva, va de lo general de las teorías a lo particular de los datos obtenidos para llegar a

---

<sup>20</sup> Creswell, J. W. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications, 2003.

<sup>21</sup> Guzmán, Arturo y Alvarado Erancisco. *Fases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación. Durango, México COCyTED – ICED, 2009.

<sup>22</sup> Menciona Creswell (2003) que el conocimiento que se desarrolla a través de la lente de la postura filosófica post positivista se basa en la observación y medición cuidadosa de la realidad objetiva.

<sup>23</sup> Creswell, J. W. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications, 2003.



describir, explicar o predecir los fenómenos y generar o probar teorías.<sup>24</sup> Los métodos cuantitativos se conocen también como: confirmativos, de verificación de hipótesis o predictivos.<sup>25</sup>

Al enfoque cualitativo también se le conoce como investigación naturalista o interpretativa, incluye una variedad de concepciones, visiones y técnicas no cuantitativas<sup>26</sup> estas concepciones se pueden agrupar en dos líneas: a) las constructivistas del conocimiento, diseño etnográfico y observación de la conducta, donde se busca el significado de los fenómenos a partir del punto de vista de los participantes, y b) concepciones del conocimiento participativo, diseño narrativo y entrevistas abiertas, que intentan obtener historias de opresión de los individuos a través de la narrativa y entrevistas amplias.<sup>27</sup> En este enfoque se entiende que hay varias realidades subjetivas que descubrir, construir e interpretar mediante la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Estas realidades pueden cambiar por la influencia de las observaciones realizadas por los investigadores, quienes no se desprenden de sus valores y creencias, su relación con el participante es de cercanía próxima.<sup>28</sup>

Este enfoque mixto de la investigación se fundamenta en concepciones pragmáticas del conocimiento, emplea prácticas de la investigación cualitativa y cuantitativa, sus estrategias se basan en indagaciones secuenciales, recurrentes y transformadoras. Desarrolla un razonamiento para combinar la información, integrando los datos en diferentes etapas de la investigación. Utiliza los métodos de medidas cerradas y observaciones abiertas y como

---

<sup>24</sup> Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2006.

<sup>25</sup> Fenstermacher, Gary. “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza”, en M. Wittrock (Comp.), *La Investigación de la Enseñanza, Enfoques teorías y métodos*, p. 149 – 179, Barcelona, Paidós Educador, 1997.

<sup>26</sup> Grinnell, en Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2006

<sup>27</sup> Creswell, J. W. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications, 2003.

<sup>28</sup> Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar *Metodología de la Investigación*, México: McGraw-Hill, 2008

estrategia de análisis de los datos se emplea la triangulación de la información.<sup>29</sup>

La ubicación de un proyecto de investigación en el contexto de la investigación científica, al encontrar correspondencia entre el problema y el enfoque, conduce a la elección del método más pertinente para conocer la realidad del problema a investigar y facilitar su estudio; así se encuentra que en el intento de desarrollar teoría los métodos que se utilizan pueden ser inductivos, o deductivos cuando lo que se desea es realizar un análisis de la teoría existente o identificar los factores que influyen en los resultados, los métodos inductivos generalmente se asocian con la investigación cualitativa mientras que los métodos deductivos se relacionan con la investigación cuantitativa.

---

<sup>29</sup> Creswell, J. W. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications, 2003.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babbie, Earl R. *Métodos de investigación por encuesta* (Trad. Juan José Utrilla). México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Biddle, Bruce J. y Donald S. Anderson. “Teoría, Métodos de Conocimiento e Investigación sobre la Enseñanza”, en M. Wittrock (comp.), *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*. (pp. 93 – 148) Barcelona: Paidós Educador, 1997.
- Buendía, Leonor, Colás María y Hernández Fuensanta. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, 2000.
- Creswell, J. W. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications, 2003.
- Del Rincón, David, et al. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Dykinson, 1995.
- Fenstermacher, Gary. “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza”, en M. Wittrock (Comp.), *La Investigación de la Enseñanza, Enfoques teorías y métodos*, p. 149 – 179, Barcelona, Paidós Educador, 1997.
- Fox, D. J. *El proceso de investigación en educación*. Barañain-Pamplona: EUNSA, 1987.
- Guzmán, Arturo y Alvarado Francisco. *Fases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación. Durango, México COCyTED – ICED, 2009

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2006.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar *Metodología de la Investigación*, México: McGraw-Hill, 2008

Ornelas Delgado, Jaime y Rodríguez Gómez, Gregorio. *Curso: Metodología de la Investigación Científica, 1996*, disponible en <http://es.scribd.com/doc/18914678/METODOLOGIA>

Lazarsfeld, Paul. “De los conceptos a los índices empíricos”, en Boudon y Lazarsfeld *Metodología de las ciencias Sociales*, Vol. I pp. 35 – 46, Barcelona: ed. LAIA, 1995.

Sabino, Carlos. *El proceso de investigación*, Lumen-Humanitas, Bs.As, 1996.

Shulman “Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza”, en M. Wittrock (Comp.). *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador, 1997, pp. 9 – 91.

Tamayo y Tamayo. *El proceso de la investigación científica. Fundamentos de investigación con manual de evaluación de proyectos*. Limusa Noriega Editores, México 1993.

## DEL AULA PRESENCIAL AL AULA VIRTUALIZADA

**LUIS MANUEL MARTÍNEZ HERNÁNDEZ.** Asesor de la Universidad Pedagógica de Durango y Catedrático de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

**MARIA ELIZABETH LEYVA ARELLANO.** Catedrática de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

**PAULA ELVIRA CECEÑAS TORRERO.** Catedrática de la Universidad Pedagógica de Durango.

93

### Resumen

Actualmente con la implementación de las nuevas tecnologías en el ámbito educacional, es común escuchar como la educación virtual viene poco a poco tomando un papel relevante en este contexto educativo; con ello, la utilización del aula virtual en las instituciones educativas le da la posibilidad al estudiante de poder tener un entorno de aprendizaje abierto.

**Palabras Clave:** aula presencial, aula virtual, ámbito educacional.

### Abstract

Currently with the implementation of new technologies in the field of education, it is commonly heard as virtual education is gradually taking an important role in this educational context; and with it, the use of virtual classroom in educational institutions gives the student the opportunity to have open learning environment.

**Keywords:** physical classroom, virtual classroom, educational field.

## INTRODUCCIÓN

En los inicios del siglo XXI el país enfrena grandes retos y uno de los más importantes es la educación, en este sentido, las universidades deben dar respuesta a los profundos cambios sociales, económicos y culturales que se prevén para la "sociedad de la información". El Internet ha generado un enorme interés en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Su utilización con fines educativos ha creado una reflexión en los círculos científicos, en los

**PRAXIS EDUCATIVA ReDIE**

**Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.**

**Año 4, núm. 7; noviembre de 2012**

educativos, y sobre todo en la investigación. La escuela no podrá estar ajena a la implementación de estas nuevas tecnologías, pues de lo contrario, se automarginaría de la relación con las empresas y la sociedad. La utilización del aula virtual en las instituciones educativas le daría la posibilidad al estudiante el poder tener un entorno de aprendizaje abierto.

## DESARROLLO

Si bien, el mismo Programa Nacional de Educación 2001-2006 propone una serie de escenarios de lo que podrá ser la educación mexicana en el año 2025, es importante ir más allá, en el tiempo, a partir de las preguntas más básicas que podamos formular, en el marco de las tendencias que ya se perfilan.

El primer problema es que no sabemos qué tipo de mundo será el que nos espera en este siglo, hasta qué punto, los sistemas educativos actuales preparan a los niños y jóvenes para vivir y triunfar en él. No obstante, en medio de la actual diversidad cultural y problemática de tipo social, económico y político que priva entre las regiones, países y sociedades contemporáneas, hay algunas tendencias comunes y universales que nos afectan a todos, aunque su impacto es variado en las múltiples poblaciones del planeta.

En este sentido, parece que se está produciendo una auténtica revolución delante de nuestros ojos, pero fuera de las escuelas, la sociedad (y los estudiantes) están "digitalizándose" a pasos agigantados, mientras tanto, el sistema educativo, modelado en torno a la tecnología de la imprenta, permanece relativamente ajeno al fenómeno.

Una nueva generación de estudiantes ha llegado a la escuela con la computadora bajo el brazo. Mientras tanto, los profesores, seguimos dictando apuntes e ignorando todo un universo de información y posibilidades formativas y, peor aún, lo que posiblemente será nuestra sociedad del futuro.

Seymour Papert en *The Children's Machine* (PAPERT, 1993) cuenta una historieta ilustrativa: imaginemos un cirujano del siglo XIX transportado de repente a un quirófano moderno. Probablemente no tendría ni idea de dónde se encontraba. En cambio, un maestro de la misma época, transportado a una escuela actual no tendría demasiadas dificultades para seguir con lo que se estuviera haciendo en ese momento. Tal vez este cuento sea un poco cruel, pero refleja una idea que todos estamos dispuestos a aceptar de entrada ya que la escuela no es precisamente una de las instituciones a la vanguardia del uso de nuevas tecnologías.

El ordenador, símbolo y fetiche de las nuevas tecnologías de la información, ha poblado nuestras empresas, oficinas y despachos, pero ha entrado con mayor dificultad en institutos y escuelas: en realidad la relación entre la computadora y la escuela es la historia de un desencuentro.

### **¿QUÉ ES LA VIRTUALIZACIÓN DEL AULA?**

Actualmente, mucho docentes nos encontramos con miedo a incursionar en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), de igual manera para muchos es extraño o no es conocido el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje, sin embargo, es importante resaltar que la mayoría de nuestros alumnos han nacido y están creciendo en la generación de Nuevos Entornos de Aprendizaje (NET) y es para ellos una forma normal y sencilla la adaptación a estos nuevos entornos de aprendizaje mediados por las TIC's, mejor aun que en el entorno actual, por lo que es importante que los docentes consideren la reestructuración o cambio de patrones mentales y puedan entrar de una manera mas rápida y formal al uso de este tipo de tecnología; recordemos que nuestros abuelos o bisabuelos tuvieron los mismos problemas cuando se invento la electricidad, el aeroplano, el teléfono, entro otros muchos inventos que nosotros usamos diariamente.

Una primera aproximación al significado o definición de la palabra virtual viene dada por su definición semántica, en la cual Herder (1996) nos dice que viene del latín *virtus*, fuerza, virtud, capacidad de provocar un efecto aunque no se ejercite en el momento presente. En general, se opone a real o efectivo. Para la Escolástica la noción de lo virtual era equivalente a la de lo potencial, aunque desde Tomás de Aquino, de la misma manera que la virtud supone una perfección en la potencialidad orientada a la acción, lo virtual se concibió como una potencialidad con un alto grado de perfección capaz de actualizarse, es decir, se concibió como una potencialidad con un alto grado de perfección.

Tiempo después el matemático Leibniz dice que lo virtual es el modo de ser de las ideas innatas, que residen en el alma y poseen todas sus determinaciones, de manera que basta con que sean pensadas para que se actualicen o pasen a ser "acto". Asimismo, También concibe como virtual a la sustancia, que no es mera potencialidad (como la materia), ni es tampoco acto puro (como Dios).

Actualmente, para esta definición, quien en palabras de Bergson, nos dice que lo virtual es lo opuesto a lo posible, pero también se opone a lo actual. Deleuze ha insistido en la importancia de esta noción en el pensamiento bergsoniano en donde nos dice que lo posible no es real, y lo virtual no es actual pero, en cuanto virtual, posee una realidad.

Lo virtual crea, en un proceso en el que surge la imprevisible novedad y la diferencia. Así interpreta Bergson el proceso evolutivo regido por el élan vital: la evolución va de lo virtual a lo actual, y éste es un proceso de plena creación, no de mera repetición de lo posible entendido a imagen de lo real. Lo posible es solamente una duplicación de lo real que se proyecta en el pasado y al que se le quita la realidad, mientras que lo virtual es real, pero no idéntico al producto de su actualización.

Teniendo en cuenta lo anterior, parece que lo virtual es lo contrario a lo real, pero también se puede decir que lo real es virtual, sin entrar en controversias



filosóficas de lo que es real. Actualmente una de las concepciones mas aceptadas de virtual es la de Barberá (2004) virtual significa cualquier elemento fruto de la tecnología de la Información y comunicación. Es decir algo intangible que no es fácilmente perceptible si no es con el uso de equipo que permita la extensión de los sentidos, entendiendo por sentidos, el gusto, tacto, oído, vista y el olfato (exteroceptivos), ya que para González (2004) estos son solo una parte del sensorio, mismo que esta compuesto por los interoceptivos, exteroceptivos, paraceptivos, propioceptivos e hiloceptivos.

Teniendo este parámetro en cuenta lo virtual solo existe en la persona y es con el uso de las tecnologías de la información y comunicación como se puede acceder a él, ya que lo virtual es solo para la persona cuando hace uso de la misma, de otra forma lo virtual deja de existir y no se puede acceder a él.

Una vez, teniendo en cuenta el concepto de virtual, tendremos que saber que significa aula. No existe una definición como tal, solo las podemos encontrar en el diccionario tradicional y la noción que se da de aula es la de un espacio físico en donde se imparte clases a cualquier nivel, esta palabra esta muy ligada a la escuela, y en la actualidad no se concibe una escuela sin aulas, es decir, sin que exista un espacio físico en donde se pueda llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al utilizar un aula, por lo general se le asocian los recursos didácticos que se utilizan dentro de las mismas, estos recursos son específicos de cada materia, clase o asignatura que se imparta y muchos de estos recursos se pueden utilizar en otras materias, es decir el material didáctico de la materia de física se puede utilizar en la materia de matemáticas.

Generalmente los alumnos asisten a las escuelas y en las aulas es en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que sucede cuando este tipo de concepción cambia y no existen los espacios físicos como los concebimos la mayoría de las personas, las personas ya no van a un aula que

puede ser construida de ladrillo, tabla-roca, madera, etc, en fin de un diverso tipo de materiales; hoy en día, aunque las paredes no estén y el profesor no este frente a ellos, en donde no estoy físicamente, pero si estoy en clases, en donde esta un maestro y se imparten las clases, es una nueva forma de estar; esta es un aula virtual.

Para Barberá (2004) un aula virtualizada es: “aquella aula que incorpora en sus actividades educativas la presencia de cualquier tipo de elementos virtuales fruto del uso de la tecnología de la información y comunicación, integrando de manera normalizada la presencia o representación del ordenador en el aula”.

Esto supone que la computadora no esta sola, de hecho este debe de estar conectada en red, aunque no este conectada a Internet, aunque también esto se puede llevar a cabo con computadoras fuera del aula, en la que en muchas parte se conoce como laboratorio de cómputo o aula de medios.

Es entonces que la virtualización se debe de entender como una forma progresiva de incorporación de actividades de aprendizaje en los que se este utilizando las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En pocas palabras Barberá resume que un aula virtualizada es un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje con un alto ingrediente comunicativo por lo que se requiere conexión a la red y las posibilidades educativas que dicha conexión proporciona.

La virtualización del aula presenta características especiales como lo menciona Castañeda (1996): “Los profesores no son desplazados, pues están obligados a participar en grupos de discusión generados en listas de correo electrónico. Son fuente permanente de consultas y mediadores del aprendizaje. Preparan material de apoyo para cada CURSO EN LINEA. El salón de clases deja de ser el recinto principal para las experiencias de aprendizaje y enseñanza. La conducta pasiva de los alumnos en sus clases tradicionales, presenciales, se

traduce en actitud positiva para el autoaprendizaje. Cada alumno es responsable de su propio aprendizaje y de sus contribuciones para la solución de problemas, trabajando en forma cooperativa. El estudio independiente se refuerza como motor fundamental para adquirir nuevos conocimientos. La comunicación entre alumnos y profesores es asincrónica, sin limitaciones de tiempo y espacio. El aprendizaje es considerado como un proceso continuo. No se disminuye el valor formativo de la educación universitaria, en cuanto se permitan y fomenten actividades que exploten teorías y leyes científicas que permitan explotar sus capacidades cognoscitivas de análisis, síntesis y formulación de respuestas adecuadas para problemas de su competencia. Todo el sistema se centra en el aprendizaje de los alumnos.”

De esta manera las aulas tradicionales dejan de ser el único lugar en donde se puede llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es gracias a los avances de las TIC's, los cuales a través de las e-actividades (electronic Actividades) el alumno puede tener un aprendizaje permanente en cualquier lugar en donde se pueda conectar a la Internet, esto permite llevar a la educación hacia nuevos modelos educativos y paradigmas de aprendizaje.

La utilización de nuevos recursos para las actividades planteadas por el maestro fuera del aula tradicional, le proporcionan al alumno nuevas formas de acercarse al conocimiento, el cual ya no es únicamente el transmitido al alumno, sino que este conocimiento puede ser construido por el mismo.

Es por ello que el uso de las aulas virtuales, la TIC's en éstas, proporciona al alumno y al maestro un nuevo y renovado ambiente educativo, que le permite al alumno insertarse en el mercado laboral atendiendo los cuatro pilares de la educación planteados por la ONU.

Anteriormente, y aun en la actualidad el ambiente de aprendizaje se circunscribía a la representación de un espacio físico más o menos amplio, al que conocemos como aula o salón de clase, el cual contenía mesa-bancos,

pizarrón, escritorio, silla y todos aquellos materiales didácticos necesarios para la transmisión y recepción del conocimiento y sin faltar sobre todo, la figura del profesor, pero es hasta años recientes cuando esta concepción de enseñar ha cambiado, pues existen recursos electrónicos, los cuales pueden ser utilizados; estos recursos son llamados por algunos autores como objetos de aprendizaje lo cual ha permitido la concepción de virtualización del aula y el uso de nuevos ambientes y aprendizaje, como lo es el ambiente virtual de aprendizaje (AVA).

Al referirnos a un AVA, ya no nos centramos sólo en el espacio físico, sino que ahora nos centramos en el uso de Internet y de otros tipos de tecnologías que nos permiten acceder a los ambientes virtuales de aprendizaje. Ya que las Tecnologías de la Información y comunicación aplicadas a la educación se están desarrollando a pasos agigantados, ya que permite que la educación pueda ser accedida por alumnos no solo en donde se encuentra físicamente la institución, sino que este tipo de educación ha permitido que la educación se pueda implementar y llevar a cabo en cualquier parte del planeta en donde exista una computadora y una conexión a Internet, ya que anteriormente, el sistema educativo había tenido la incapacidad de impartir educación por medios convencionales.

De esta manera, el profesor puede virtualizar su aula, a través del uso de las TIC's o mejor aún puede impartir su clase totalmente virtual, claro esta que para poder llevar estas acciones es indispensable que el maestro se actualice en el uso de estas tecnologías y se capacite adecuadamente en los temas relacionados a la creación de un ambiente virtual de aprendizaje, como lo es por ejemplo, el diseño instruccional, el diseño de material didáctico con el uso de la computadora, y sobre todo utilizar de manera eficiente y eficaz los objetos de aprendizaje que pueda tener a su alcance dentro de un aula virtual.

Algunos requisitos que son indispensables que tenga el profesor para poder virtualizar su aula son los que se listan a continuación:

- Requerimientos de dominio, lo cuales se refieren a los contenidos emanados de la asignatura misma y parten de los objetivos de aprendizaje.
- Requerimientos Psicopedagógicos, los cuales corresponden al enfoque teórico y práctico del aprendizaje de acuerdo con los paradigmas asumidos.
- Requerimientos de interfase, se derivan de las características propias de las TIC's y el nivel de interactividad que serán utilizados.

Esta labor de virtualización del aula no la puede llevar a cabo el docente sólo, para ello se requiere un equipo inter y multidisciplinario el cual permita generar los materiales educativos, mantener el sistema virtual funcionando, tener una adecuada infraestructura, un experto en cada uno de los temas, que pueda darle un mejor soporte a los materiales que se desarrollen para el aula virtual, obviamente este proceso se puede llevar varios meses, pero es muy redituable tanto para el maestro y el alumno pues ambos se ven beneficiados con este tipo de implementación de AVA.

La virtualización del aula, además le permite al alumno utilizar los medios de comunicación como es el Internet, no solo usarlos para actividades de recreación, pues gran parte de los alumnos que tiene acceso al Internet lo utilizan para dos actividades principalmente, para comunicarse y platicar con otras personas (Messenger) y para firmar libros de visita como lo es el metroflog, pero al alumno no le queda ningún aprendizaje para sí, solo pierde mucho tiempo en estas actividades.

El utilizar un aula virtual, le permite el alumno comunicarse y trabajar en equipo, pero en actividades de aprendizaje que el maestro pone en el Internet, y el profesor no solo da las direcciones de Internet a los alumnos, sino que le enseña al alumno a saber filtrar información y no ser solo un receptor de

información, con ello el alumno permite crear y generar nuevos espacios de estudio y generar un conocimiento que le permita construir y adentrarse en nuevos paradigmas.

En este sentido actualmente se encuentra una gran amplitud de opciones tecnológicas disponibles para el profesor. Las cuales se encuentran en cinco categorías:

- Voz - las herramientas del audio instruccionales incluyen las tecnologías interactivas de teléfono, audioconferencing y radio de onda corta. Este tipo de tecnología es pasiva, es decir, existe un transmisor y muchos receptores en donde no se da la interacción entre el receptor y el emisor; dentro de las herramientas de audio instruccional se encuentran cintas de audio CD, radio, entre otros.
- Video - las herramientas videos instruccionales todavía incluyen imágenes como diapositivas, las imágenes mudanza pre-producidas (ej., filme, vídeo), y real-tiempo las imágenes mudanza combinaron con audioconferencing (uno-manera o el video bidireccional con audio bidireccional).
- Impresión - es un elemento fundamental de educación y es la la base de la que todos los sistemas educativos utilizan para la lectura, pero en la actualidad este tipo de medio ha cambiado y se utilizan medios como el libro digital (formatos PDF, entre otros).
- Datos - las computadoras envían y reciben información electrónicamente. Por esta razón, el término "datos" se usa para describir esta categoría ancha de herramientas instruccionales.
- Multimedia – es la unión de voz, videos, datos y la interactividad con el usuario.

Para el uso de la computadora como herramienta didáctica existen variados tipos de aplicaciones, entre las que se incluyen:

- Instrucción computadora-ayudada (CAI) - usa a la computadora como una máquina con instrucción autónoma para presentar lecciones individuales.
- Instrucción computadora-manejada (CMI) - usa a la computadora para organizar instrucción y el estudiante de la huella graba y progreso. La propia instrucción necesita que no sea entregado vía una computadora, aunque CAI se combina a menudo con CMI.
- Educación computadora-mediada (CME) - describe aplicaciones de la computadora que facilitan la entrega de instrucción. Los ejemplos incluyen: correo electrónico, envíe facsímil, conferencing de computadora de real-tiempo, y las aplicaciones del tipo WEB.

Para mucho docentes el utilizar estas tecnología quita la relación de comunicación que se tienen con los alumnos, aunque es sabido, que en muchas escuelas en México, las clases se imparten como una cátedra magistral, en donde el profesor es el único que sabe del tema, es el experto y por ello expone su clase, mientras tanto el alumno es un receptor, es pasivo y no construye su conocimiento.

En este tenor, el profesor puede hacer su clase mas interactiva, pero no solo en el salón de clase sino a través de un Aula virtual, pero con la utilización las TIC's, A continuación se muestran algunas aplicaciones informáticas las cuales pueden ser llevadas en forma virtual, lo que permitirá que el alumno y el maestro interactúen en este espacio simbólico de comunicación.

Tabla que ejemplifica alguna de estas aplicaciones y sus "equivalentes" presenciales.

Aplicación informática	Actividad	Espacio físico
Diálogo (persona a persona)	* Tutorías. * Comunicación estudiante-estudiante y estudiante-profesor.	* Despacho del profesor. * Charla de "pasillo".
Cuestionario	*Exámenes en línea *Actividades de reforzamiento	*Exámenes en el aula *Estudio en casa
AudioRecorder	Grabación de mensajes, grabación para ejercicios de lenguas extranjeras	*El aula
Videoconferencias (sincrónico)	* Debate público. * Charla entre estudiantes y profesores.	* Sala de conferencias * Cafetería
Encuesta	*Trabajos de investigación, evaluación de profesores.	El aula, la escuela, centros comerciales, etc.
Portafolio	*Evidencias de aprendizajes de alumnos	El Aula
Wiki	*Aprendizaje social, construcción de conocimientos	El aula
Tarea	*Trabajo en casa o en campo	*Trabajo de campo *Estudio en casa
Foro	* Distribución de materiales escritos de enseñanza/aprendizaje. * Discusiones en grupo. * Grupos de trabajo de estudiantes, coordinación, asamblea, etc.	* El aula * Grupos de estudio
Correo electrónico (persona a persona)	* Tutorías. * Comunicación estudiante-estudiante y estudiante-profesor.	* Despacho del profesor. * Charla de "pasillo".
Correo electrónico (lista de distribución cerrada)	* Distribución de materiales escritos de enseñanza/aprendizaje. * Discusiones en grupo. * Grupos de trabajo de estudiantes, coordinación, asamblea, etc.	* El aula * Grupos de estudio



Chat  (Comunicación sincrónica para la interacción real entre estudiantes).	* Socialización, relaciones personales entre estudiantes, coordinación, asamblea, etc.	* Cafetería
Diario	*Informe personal de actividades, tareas, trabajos, agenda	* Bitácora de actividades
Sistemas de conferencia pública  (grupos de discusión como las NetNews)	* Debate público.  * Charla entre estudiantes y profesores.	* Sala de conferencias  * Cafetería
servidores de información  (www)	* Distribución de documentación para autoestudio.  * Tutoriales hipermedia.  *Exposición de trabajos para análisis y evaluación en grupo.  * Ámbito de integración: "sede" virtual de facilidades de comunicación.  * Interacción ampliada con sistemas informáticos remotos (pasarelas).  * Repositorio de recursos (i. e., aplicaciones informáticas para los estudiantes).  * Colecciones de punteros a materiales complementarios o de apoyo.  * Plataforma para la ejecución remota de aplicaciones.  * Registro de actividades realizadas y calificaciones y comentarios del profesor (acceso restringido al profesor y cada estudiante a la suya).  * Plataforma para la distribución global de los trabajos de los estudiantes.	* Archivo, biblioteca, reprografía.  * "Presentador" de información.  * Tablón de anuncios.  * "Secretaría".  * "Media": pizarra, proyector de transparencias, libros, material de estudio, juegos, simulaciones, etc.  * Aula de examen.  * Aula informática.  * Directorio de direcciones electrónicas de los estudiantes, páginas personales (home pages)  * Biblioteca global (la Internet) de materiales seleccionados.  * Las fichas del profesor.  * Feedback de la evaluación.  * Revistas, boletines, presentaciones, etc.

La tabla anterior nos muestra como el vertiginoso y desarrollador avance de la ciencia y la tecnología ha afectado nuestras vidas, nuestra cotidianidad y en particular a nuestras aulas, es por ello que se hace necesario implementar en la universidad las aulas virtuales, ya que esto tendrá grandes impactos y consecuencias favorables como lo es que una mayor cantidad de personas tenga acceso a la educación de calidad, utilizando como medio las nuevas herramientas tecnológicas.

Es por ello que la educación y en particular la educación media superior y la superior enfrentan los problemas y retos que se concentran en tres vertientes principales: a) el acceso, la equidad y la cobertura; b) la calidad, y c) la integración, coordinación y gestión del sistema.

A partir de esta visión de la educación en México es que podemos pensar en cómo podrá ser ésta en el presente siglo, dado el contexto de mayores retos debidos a la integración y competencia mundiales.

## **CONCLUSIONES**

La utilización de las aulas virtuales como apoyo a la educación tradicional permite que las universidades estén acorde a un nuevo modelo de mundo globalizado y desarrollo tecnológico; del cual, México no es ajeno a dicho proceso, la gran velocidad de estas transformaciones esta sustentada en la revolución tecnológica. Ésta tecnología acelera las estructuras productivas y genera una economía en la cual es básico ser eficiente y competitivo, lo anterior implica que la fuerza de trabajo debe estar mejor calificada. En éste sentido la ciencia y la tecnología deben de estar de una forma conjunta ayudando al progreso económico del país, pues la creatividad sin tecnología no es de mucha ayuda.

El cambio acelerado en la tecnología es una razón determinante para que nuestros sistemas educativos y productivos sean cada vez más complejos e interdependientes.

En la actualidad, las nuevas tecnologías exigen la realización de actividades cualitativamente distintas, lo que ha provocado al mismo tiempo la creación y la supresión de puestos de trabajo.

El cambio tecnológico es una labor que miles de empresas llevan a cabo con el propósito de mantener y elevar su productividad. Las industrias basadas en el conocimiento se desarrollan y crean nuevos empleos. En la medida que se fortalezca la capacidad tecnológica, se podrán introducir los cambios que permitan enfrentar la nueva realidad económica mundial.

De aquí se deduce que es muy importante que se vinculen los centros generadores de tecnología, las empresas y las instituciones dedicadas a la formación de profesionistas y a la investigación científica a través de modelos educativos mas flexibles con el uso de las TIC's, pues de otra forma, el país incursionará cada vez más en un país consumidor de recurso humano y tecnología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arp, Lori, 1990, Information literacy or bibliographic instruction: semantics or philosophy. England: RQ.

Bajarlía Gabriel E., Alejandro D. Spiegel. Docentes us@ndo Internet. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina (1997), 250 páginas

*BARBERÁ, E. (1999): Evaluación de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje. Barcelona, Edebé.*

De Pablos Pons, J, 1994, Visiones y conceptos sobre tecnología educativa, en: Juana María Sancho, Para una tecnología educativa. Barcelona: Horsori.

Díaz Barriga Arceo, Jesús, 1996, Hardware, en: Computación Básica. México: SEP-UPN.

García Valcarcel, A; Tejedor, F.J. Perspectivas De Las Nuevas Tecnologías En La Educación. Narcea Ediciones. 232 p. 1ª ed. (1996).

Juárez Flores, Miguel Ángel, 1996, Computación Básica. México: SEP-UPN.

Papert, Seymour, 1997, La familia conectada, padres, hijos y computadoras. Argentina: EMECE.

Postman, N., 1994, Tecnopolía - Quando a Cultura se rende à Tecnologia , Difusão Cultural, Lisboa.

Quesada Castillo, R. (1990) La didáctica crítica y la tecnología educativa. México: Perfiles educativos.

Ruiz, Enrique-Velasco Sánchez, 1998, Robótica Pedagógica, en: Ambientes de aprendizaje con tecnologías de la información y la comunicación. México: SOMECE.

Rockwell, Hélice, 1996, La Escuela, Lugar del Trabajo Docente. México: DIE-CINVESTAV, IPN, México: Regina de los Ángeles.

Sarramona López, J., 1994, Presente y Futuro de la Tecnología Educativa, en: Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa. México: ILCE.

## ***NORMAS DE PUBLICACIÓN***

**Sólo se aceptarán para su publicación trabajos inéditos.**

El Consejo Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta revista.

El contenido de los trabajos consistirá en artículos de divulgación acerca de temas relacionados con el ámbito educativo

La extensión de los trabajos será de 12 a 15 cuartillas, letra Arial y 1.5 de interlineado.

Cuidar que el título del trabajo no exceda de 15 palabras, todas con mayúsculas y en negrilla.

La estructura del trabajo será:

1. Título
2. Autor o autores
3. Resumen en español
4. Palabras clave
5. Resumen traducido al inglés
6. Palabras clave traducidas al inglés
7. Texto
8. Referencias bibliográficas

**Las referencias se realizarán conforme a la normativa de la APA.**

Los trabajos serán remitidos a [paula\\_elvira1@hotmail.com](mailto:paula_elvira1@hotmail.com),  
[jcarrillo0803@yahoo.com.mx](mailto:jcarrillo0803@yahoo.com.mx) o [praxiseduc.redie@hotmail.com](mailto:praxiseduc.redie@hotmail.com)

#### **NOTAS:**

1. Anexar en cada artículo, en un máximo de cuatro renglones: perfil profesional, lugar de trabajo y puesto o actividad que se desempeña.
2. Para el octavo número, el plazo máximo para la recepción de trabajos será la primera quincena del mes de febrero de 2013.
3. Se le comunicará a través de su correo electrónico en un plazo de un mes la aprobación del artículo para su publicación.
4. Se solicita hacer extensiva a las personas interesadas en publicar algún artículo académico sobre cualquier tema relacionado con educación, lo envíen a [praxiseduc.redie@hotmail.com](mailto:praxiseduc.redie@hotmail.com) para posteriores publicaciones.