

INNOVACIÓN

E D U C A T I V A

Volumen 18

77

■ TERCERA ÉPOCA ■

mayo-agosto, 2018

may-august, 2018

ISSN 1665-2673

SECCIÓN ALEPH

Alfabetización en salud

Health Literacy

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT
Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index

REDALYC

Scientific Electronic Library Online, SCIELO

Latindex-Directorio

Clase

Dialnet

Publindex

Ranking Redib-Clarivate Analytics

Rebiun

Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»

CREDI de la OEI

IRESIE

Registrada en los catálogos HELA y CATMEX

EBSCO-Host, Educational Research

CENGAGE Learning

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA

Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona

La Referencia

CRUE

Publindex

REMEDI-Indice



Innovación Educativa es una revista científica mexicana, arbitrada por pares a ciegas, indizada y cuatrimestral, publica artículos científicos inéditos en español e inglés. La revista se enfoca en las nuevas aproximaciones interdisciplinarias de la investigación educativa para la educación superior, donde confluyen las metodologías de las humanidades, ciencias y ciencias de la conducta. *Innovación Educativa* es una revista que se regula por la ética de la publicación científica expresada por el *Committee of Publication Ethics*, COPE. Cuenta con los indicadores que rigen la comunicación científica actual y se suma a la iniciativa de acceso abierto no comercial (*open access*), por lo que no aplica ningún tipo de embargo a los contenidos. Su publicación corre a cargo de la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional.

Número de certificado de reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derecho de Autor:
04-2006-053010202400-102
Número de certificado de licitud de título: 11834
Número de certificado de licitud de contenido: 8435
Número de ISSN: 1665-2673
ISSN electrónico: 2594-0392
Sistema de Calidad Certificado N° 10 950 227
ISO 9001:2008

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT; Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index; REDALYC; Scientific Electronic Library Online, SCIELO; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Publindex, Ranking Redib-Clarivate Analytics; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE. Registrada en los catálogos HELA y CATMEX; EBSCO-Host, Educational Research; CENGAGE Learning; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA; Matriz de Información para el Análisis de Revistas; Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona; La Referencia; CRUE; Publindex; REMERI-Indice.

Innovación Educativa cuenta con la participación de evaluadores externos en el proceso del arbitraje.

Domicilio de la publicación y distribución
Coordinación Editorial,
Edificio de la Secretaría Académica, 1er piso,
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»,
Avenida Luis Enrique Erro s/n,
Zacatenco, C.P. 07738,
Delegación Gustavo A. Madero, D.F., México
Tel: 5729 6000, exts. 50403 y 50530
Correo: innova@ipn.mx
Web: www.innovacion.ipn.mx

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el criterio de la institución, a menos de que se especifique lo contrario. Se autoriza la reproducción parcial o total siempre y cuando se cite explícitamente la fuente.

Innovación Educativa is a Mexican scientific journal; blind peer-reviewed, it is indexed and published every four months, presenting new scientific articles in Spanish and English. The journal focuses on new interdisciplinary approaches to educational research in higher education, bringing together the methodologies of the humanities, sciences and behavioral sciences. *Innovación Educativa* is a journal regulated by the ethics of scientific publications expressed by the Committee of Publication Ethics, COPE, and participates in the initiative for non-commercial open access, and thus does not charge any fees or embargo for its contents. It is published by the Editorial Coordination of the Office of Academic Affairs of the Instituto Politécnico Nacional, México.

Number of reserve certificate given by the Instituto Nacional de Derecho de Autor:
04-2006-053010202400-102
Number of certificate of title lawfulness: 11834
Number of certificate of content lawfulness: 8435
ISSN Number: 1665-2673
Electronic ISSN: 2594-0392
Certified Quality System N° 10 950 227
ISO 9001:2008

INDEXING

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT; Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index; REDALYC; Scientific Electronic Library Online, SCIELO; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Dialnet; Publindex, Ranking Redib-Clarivate Analytics; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE. Registered in the HELA and CATMEX catalogues; EBSCO-Host, Educational Research; CENGAGE Learning; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA; Matriz de Información para el Análisis de Revistas; Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona; La Referencia; CRUE; Publindex; REMERI-Indice.

Innovación Educativa includes the participation of external evaluators in the peer review process.

Publication and distribution address
Coordinación Editorial
Edificio de la Secretaría Académica, 1er piso
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»
Avenida Luis Enrique Erro s/n
Zacatenco, C.P. 07738
Delegación Gustavo A. Madero, D.F. México
Phone: 5729 6000, exts. 50530 y 50403
E-mail: innova@ipn.mx
Web: www.innovacion.ipn.mx

Signed articles are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the point of view of the institution, unless otherwise specified. Total or partial reproduction is allowed provided that the source is acknowledged.

Contenido

	Editorial. Alfabetización en salud	7
	Editorial. Health literacy	9
[ALEPH]	Bases para una propuesta de alfabetización en salud de niños con enfermedad renal crónica	13
	Foundations for a proposal for health literacy in children with chronic kidney disease	
	► Beatriz Verónica Panduro Espinoza y Silvia Lizette Ramos de Robles	
[INNOVUS]	Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades	39
	Artist-teachers who learn to teach. Creating pedagogic spaces and overcoming duality	
	► Rosario García-Huidobro Munita	
	La evolución humana: un conocimiento integrador	57
	Human evolution: a unifying knowledge	
	► Aura Ponce de León	
	La innovación educativa en la clase de Lenguaje Musical: respuestas y superación de barreras	71
	Educational innovation in Musical Language Course: responses and the overcoming of limitations	
	► Elena Berrón Ruiz	
	Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas	91
	Professional identity in novice English language teachers: The case of Universidad Autónoma de Tamaulipas	
	► Nelly Paulina Trejo Guzmán y Alberto Mora Vázquez	
	Acompañamiento dialógico y la integración de la tutoría al plan de estudios. Lógicas y prácticas en tensión	117
	Dialogic coaching and inclusion of tutoring into the curriculum. Logics and practices in tension	
	► Jesica Sidec Saldaña Cortez	
	La enseñanza de las ciencias experimentales a partir del conocimiento pedagógico de contenido	141
	The teaching of experimental sciences using content-based pedagogic knowledge	
	► Miguel Ángel Hernández Cano y Alma Alicia Benítez Pérez	
	Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje	165
	Innovation in tele-secondary schools through the creation of professional learning communities	
	► Geovanni Luna Cortés y Amanda Cano Ruiz	
	Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en Argentina. Los centros de actividades infantiles	183
	New academic formats for educational inclusion in Argentina. Child activity centers	
	► Viviana Macchiarola, Alicia Mancini, Celina Martini y Ana Eugenia Montebelli	
	Colaboradores	208
	Lineamientos 2018	213
	Guidelines 2018	217

Comité Editorial Editorial Board

Asoke Bhattacharya
Teerthanker Mahaveer University,
India

Tomasso Bobbio
Università degli Studi di Torino, Italia

David Callejo Pérez
Saginaw Valley State University,
Michigan, EUA

Patricia Camarena Gallardo
Instituto Politécnico Nacional, México

Jayeel Cornelio Serrano
Ateneo de Manila University, Filipinas

Pedro Flores Crespo
Universidad Autónoma de
Querétaro, México

Eugenio Echeverría Robles
Centro Latinoamericano de Filosofía
para Niños, México

Alejandro J. Gallard Martínez
Georgia Southern University, EUA

Manuel Gil Antón
El Colegio de México, México

Nirmalya Guha
Manipalá University, India

Abel Hernández Ulloa
Universidad de Guanajuato, México

Antonio Medina Rivilla
Universidad Nacional de Educación
a Distancia, España

Raymundo Morado
Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Marie Noëlle-Rodríguez
Alliance française de Rio de Janeiro,
Brasil

Pilar Pozner
Investigador independiente, Argentina

Benjamín Preciado Solís
El Colegio de México, México

Chakravarthi Ram-Prasad
University of Lancaster, Inglaterra

Claudio Rama Vitale
Universidad de la Empresa, Uruguay

Lizette Ramos de Robles
Universidad de Guadalajara, México

Hernando Roa Suárez
Universidad de Santo Tomás,
Colombia

Carlos Roberto Ruano
Ist. Paul University, Canada

Maria Luisa C. Sadorra
National University of Singapore,
Singapore

Miguel A. Santos Rego
Universidad de Santiago de
Compostela, España

Luz Manuel Santos Trigo
CINVESTAV, México

Juan Silva Quiroz
Universidad de Santiago de Chile,
Chile

Kenneth Tobin
The Graduate Center,
City University of New York, EUA

Elliot Turiel
University of California, EUA

Jorge Uribe Roldán
Facultad de Negocios Internacionales,
UNICOC, Colombia

Alicia Vázquez Aprá
Universidad Nacional de Río Cuarto,
Argentina

Attiya Warris
University of Nairobi, Kenia

David Williamson Shaffer
University of Wisconsin, EUA

Comité de Arbitraje Arbitration Committee

Sandra Acevedo Zapata*
Universidad Nacional Abierta y a
Distancia, Colombia

Luis O. Aguilera García*
Universidad de Holguín, Cuba

Noel Angulo Marcial
Instituto Politécnico Nacional, México

Luis Arturo Ávila Meléndez
Instituto Politécnico Nacional, México

Alma A. Benítez Pérez
Instituto Politécnico Nacional, México

**François Charles Bertrand
Pluinage**
CINVESTAV, México

Carmen Carrión Carranza*
Comité Regional Norte de
Cooperación UNESCO, México

María Elena Chan Nuñez*
Universidad de Guadalajara, México

Ivania de la Cruz Orozco*
CIDE, México

Raúl Derat Solís*
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

Daniel Eudave*
Universidad Autónoma de
Aguascalientes, México

Francisco Farnum*
Universidad de Panamá, Panamá

Alejandra Ferreira Pérez*
Centdi - Danza José Limón - CENART,
México

Katherina E. Gallardo Córdova*
Tecnológico de Monterrey, México

Luis Guerrero Martínez*
Universidad Iberoamericana, México

Luz Edith Herrera Díaz
Universidad Veracruzana, México

Rocío Huerta Cuervo
Instituto Politécnico Nacional, México

Ignacio R. Jaramillo Urrutia*
Red ILUMNO, Colombia

Maricela López Ornelas*
Universidad Autónoma de Baja
California, México

Mónica López Ramírez*
Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Marcela Mandiola Cotroneo*
Facultad de Economía y Negocios,
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Víctor M. Martín Solbes*
Universidad de Málaga, España

Javier Martínez Aldanondo*
Catenaria, Chile

Ricardo Martínez Brenes*
Organización de las Naciones
Unidas para la Educación, la Ciencia
y la Cultura, Costa Rica

María Fernanda Melgar*
Universidad Nacional de Río Cuarto,
Argentina

Mónica del Carmen Meza*
Escuela de Pedagogía, Universidad
Panamericana, México

Tomás Miklos*
Instituto Nacional de Asesoría
Especializada, S.C., México

Adrián Muñoz García*
El Colegio de México, México

Claudia Fabiola Ortega Barba*
Escuela de Pedagogía, Universidad
Panamericana, México

Eufrasio Pérez Navío*
Universidad de Jaén, España

Ramón Pérez Pérez*
Universidad de Oviedo, España

Ana María Prieto Hernández*
Investigadora independiente, México

Jesús Antonio Quiñones*
Universidad Abierta y a Distancia,
Universidad Santo Tomás, Colombia

Irazema E. Ramírez Hernández*
Benemérita Escuela Normal
Veracruzana, México

Leticia Nayeli Ramírez Ramírez*
Tecnológico de Monterrey, México

Ana Laura Rivoir Cabrera*
Universidad de San Luis, Uruguay

Juan Carlos Ruiz Guadalajara
El Colegio de San Luis, México

Elena F. Ruiz Ledesma
Instituto Politécnico Nacional, México

Hugo E. Sáez Arceceygor*
Universidad Autónoma
Metropolitana, México

Giovanni Salazar Valenzuela*
Universidad Nacional Abierta y a
Distancia de Colombia, Colombia

Cristina Sánchez Romero*
Universidad Nacional de Educación
a Distancia, España

Claudia Lucy Saucedo Ramos*
Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Corina Schmelkes*
Universidad Autónoma del Noreste,
México

Velumani Subramaniam
CINVESTAV, México

Javier Tarango Ortiz*
Universidad Autónoma de
Chihuahua, México

Javier José Vales García*
Instituto Tecnológico de Sonora, México

Felipe Vega Mancera*
Universidad de Málaga, España

Lorenza Villa Lever*
Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Federico Zayas Pérez*
Universidad de Sonora, México

*Árbitro externo

Equipo Editorial Editorial Staff

Juan J. Sánchez Marín
Diseño y desarrollo WEB
Web Development and Design

Sanam Eshghi-Esfahani
Traductora
Translator

Beatriz Arroyo Sánchez
Asistente Ejecutiva
Executive Assistant

Rodolfo Palma Rojo
Cuidado de la edición
Proof editing

Susana Ocaña López
Asistente editorial
Editorial Assistant

Quinta del Agua Ediciones
Diseño y formación
Design and page layout

Alfabetización en salud

Octaviano Humberto Domínguez Márquez
Escuela Superior de Medicina del IPN

En uno de sus ejes –el de la salud-enfermedad– la revolución tecnológica mundial transforma tanto los procedimientos como la ética que los circunda en la relación médico-paciente. En esta relación influyen desde el uso enajenado de los celulares hasta la robótica que despersonaliza, así como el cúmulo de datos íntimos de los enfermos en el ciberespacio. En un extremo, la genómica, con su avance persistente para rebasar la ficción y, en el otro polo, el desastre que implica poseer una mayor esperanza de vida, pero con descuido, ausencia de responsabilidad y, en consecuencia, padeciendo daños irreversibles a la salud, según se infiere de las irrefutables cifras de mortalidad injustificable.

Sin adquirir conciencia de tales resultados, permanecemos en el pasmo ante el analfabetismo en salud. La importancia de la salud apenas sobrevive en la frase del médico internista, cuando para referirse al enfermo moribundo, agónico, enuncia que “el paciente está estable”. Lo mismo ocurre con algunos éxitos en materia de salud pública, como pueden ser los avances tecnológicos en vacunación (la vacunación universal que ha mantenido lejos de los hospitales infantiles a enfermos que constituían más del 40 por ciento del total de las muertes en el país). Sin embargo, se han cambiado los resultados epidemiológicos y, conjuntamente con el fenómeno de transición demográfica, aparecieron los grandes problemas de las enfermedades crónicas no transmisibles. Nadie escuchó, entre otros, a Abdel Omram (1971) y a Milton Terris (1982) respecto a la segunda revolución epidemiológica.

Los padecimientos crónicos no transmisibles avanzaron irrefrenables, llevando a su paso destrozos de familias y daños en las áreas laborales, al tiempo que provocaron un consumo desmedido del presupuesto en salud. Las afectaciones son ya incalculables. Es el ejemplo de la diabetes tipo 2, que se consolida como la primera causa de muerte en México, con el mayor número de complicaciones deletéreas *premortem*. Obtiene en este proceso de alfabetización en salud, los primeros lugares en amputaciones no traumáticas y como causa de afecciones neuríticas, de insuficiencia renal crónica, de infartos al miocardio, enfermedades cerebrovasculares, daño odontológico y, de manera relevante, ceguera. Y si todo ello no fuera suficiente, baste revisar la evidencia existente sobre su repercusión en el área laboral, donde consti-

tuye el primer lugar como causa de pensión por invalidez total permanente, sin cuantificar la reducción en productividad debido a la deficiente capacidad funcional de los enfermos.

La suma de la diabetes tipo 2 con la hipertensión arterial, el sobrepeso y la obesidad –de la que hizo arte y gala Botero, para observar este tipo de daño, no sólo con benevolencia sino con hermosura–, con el consiguiente síndrome metabólico incontrolado, nos habla de abandono y falta de responsabilidad. Los infantes mexicanos tienen el segundo lugar mundial en obesidad. Y en esta madeja de abandono, sólo el 25 por ciento de los enfermos diabéticos se encuentran en control bajo registro. Desde la perspectiva de la alfabetización en salud, la pregunta obligada es por qué el 75 por ciento restante está fuera de control. La diabetes tipo 2 ha llegado a ser una de las primeras causas de muerte en México (INEGI, 2016). Resuenan estos datos en lo que alguien ha escuchado respecto a la equidad de género –inexistente– y a la transversalidad que debe observarse en los programas sectoriales, desprendidos del Plan Nacional de Desarrollo. Es decir, la rectoría en salud proyecta su analfabetismo en salud ¿O alguien conoce un programa del mismo tamaño del problema?

Queda pendiente poder aclarar los móviles del abandono ante las enfermedades mencionadas, vistas con fatalidad, amén de la indiferencia de las áreas responsables, omisas en la utilización de la más formidable herramienta para crear conciencia, que son la educación en salud, los grupos de autoayuda, además de la participación de la sociedad civil y de las escuelas e institutos educativos. Sin dejar de mencionar otros recursos de diversas áreas: deportivas, culturales, económicas, sociales y, desde luego, llevar a cabo un nuevo enfoque de los servicios de salud que permita conseguir el control de ese 75 por ciento de enfermos fuera de toda atención. A manera de conclusión hay que subrayar la urgencia de aplicar una alfabetización humanizada en salud, para impedir cualquier muerte indigna, principalmente de las mujeres, ¿o es una quimera?

Referencias

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2016). Mortalidad, Información de 1990 a 2016. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/continuas/mortalidad/MortalidadGeneral.asp>

Milton, T. (1982). *La Revolución Epidemiológica y la medicina social*. 2ª ed. México: Siglo XXI

Omran, A. R. (1971). The epidemiological Transition: a Theory of the Epidemiology of the population Change. *The Milbank Memorial Fund Quarterly* 49, pp. 509-38.

Health literacy

Octaviano Humberto Domínguez Márquez
Escuela Superior de Medicina del IPN

In one of its main components—that of health and disease—the global technological revolution has transformed both the procedures and the ethics involved in the patient-doctor relationship. This relationship is influenced by many factors, from the unhinged use of cell phones to robotics that depersonalize, as well as the compilation of patients' personal data in cyberspace. At one extreme, we have genomics, with its ongoing advances towards overtaking fiction; and at the other, a disaster that implies a longer life expectancy, but this life will be filled with neglect, lack of responsibility, and, as a consequence, irreversible health problems, as implied by the irrefutable statistics of unjustifiable deaths.

Without becoming aware of these possible results, we remain unmoved before the lack of health literacy in society. The importance of health is barely present in the sentence uttered by physicians, referring to a terminal patient: “The patient is stable”. The same situation occurs with some achievements in the realm of public health, such as the technological advances in vaccination (universal vaccination has prevented the hospitalization of children that once made up more than 40% of the total deaths in the country). However, the epidemiologic data has changed, and along with the demographic transition, the huge problem of non-communicable chronic diseases has appeared. Nobody paid attention to researchers such as Abdel Omram (1971) and Milton Terris (1982) with regard to the second epidemiological revolution.

Noncommunicable chronic diseases have rapidly advanced, causing damage to families and the workplace, while also provoking an unbounded consumption of the health budget. The damages are no longer measurable. This is the case with type 2 diabetes, which has become the first cause of death in Mexico, with the highest number of deadly *premortem* complications. In the process of health literacy, type 2 diabetes has caused the highest number of non-traumatic amputations and damage to the nervous system, as well as chronic renal insufficiency, heart attacks, cerebrovascular diseases, dental disease and blindness. As if this were not enough, if we analyze its consequences in the workplace, it is the first cause of permanent disability pensions, without measuring the reduction of productivity due to the low functional capacity of diabetics.

The combination of type 2 diabetes with arterial hypertension, overweightness and obesity—made into art and elegance by Botero in order to observe this type of damage, not just with benevolence, but with beauty—as well as the subsequent uncontrolled metabolic syndrome, speaks volumes of the abandonment and lack of responsibility present in our society. Mexican children have the second highest rates of obesity throughout the world. And in this tapestry of neglect, only 25% of diabetics are officially documented as having their disease under control. From the perspective of health literacy, the obligatory question is why the remaining 75% of the diabetic population is not monitored or controlled. Type 2 diabetes has become one of the first causes of death in Mexico (INEGI, 2016). This information is relevant to what we know about gender equality—non-existent—and the integrality that should be observed in sector-based programs, separate from the National Plan for Development. In other words, the direction of health services reveals its lack of health literacy. Or does anyone know of a program of the same size as the problem it aims to resolve?

We have not yet clarified the motives for the lack of attention to the aforementioned diseases, often fatal, nor for the indifference of the responsible areas, which have neglected using the most formidable tool for raising awareness: health education, self-help groups, the participation of civil society as well as schools and educational institutions. Equally important are other resources within sports, cultural, economic and social contexts. It is also necessary to create a new approach in health services that would enable the control and monitoring of the 75% of sick people who are completely without medical attention. In conclusion, it is important to insist on the urgency of applying a humanized approach to health literacy in order to prevent unnecessary death, mainly of women; or is this simply fantasy?

References

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2016). Mortalidad, Información de 1990 a 2016. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/continuas/mortalidad/MortalidadGeneral.asp>
- Milton, T. (1982). *La Revolución Epidemiológica y la medicina social*. 2ª ed. México: Siglo XXI
- Omran, A. R. (1971). The epidemiological Transition: a Theory of the Epidemiology of the population Change. *The Milbank Memorial Fund Quarterly* 49, pp. 509-38.

[ALEPH]

Bases para una propuesta de alfabetización en salud de niños con enfermedad renal crónica

Beatriz Verónica Panduro Espinoza
Universidad de Guadalajara, México
Hospital Civil de Guadalajara Dr. Juan I. Menchaca
Silvia Lizette Ramos de Robles
Universidad de Guadalajara, México

Resumen

El presente estudio reporta los resultados de un diagnóstico cuyo propósito fue documentar las vivencias de niños y adolescentes que padecen una enfermedad renal crónica, así como aquellas de sus madres; con la finalidad de construir, desde un enfoque inter y transdisciplinario, una estrategia de alfabetización para mejorar la salud, tanto en su atención como en la calidad de vida. Como estrategias para la recopilación de datos se emplean narrativas orales y escritas, así como grupos focales. Para su análisis, se retoman planteamientos de la perspectiva sociocultural e interpretativa de la realidad. Nuestros resultados dan cuenta que las principales dificultades de este grupo están asociadas con las emociones (tristeza, enojo, desesperanza), con la adherencia al tratamiento y con el proceso de aceptación de la muerte. Los resultados permiten identificar los elementos que debe considerar una estrategia de alfabetización en salud pertinente para la población estudiada.

Palabras clave

Alfabetización en salud, perspectiva sociocultural, enfermedad renal crónica, vivencia.

Foundations for a proposal for health literacy in children with chronic kidney disease

Abstract

The current paper presents the results of a diagnostic study whose purpose was to document the experiences of children and adolescents who are suffering from chronic kidney disease, as well as the experiences of their mothers; the objective was to use an inter and transdisciplinary approach to design a health literacy strategy in order to improve both health services and quality of life. In order to compile the necessary information, we used oral and written narratives, as well as focus groups. For the analysis of the information, we used proposals based on sociocultural and interpretive perspectives. Our results demonstrate that the main difficulties of this group are associated with emotions (sadness, anger, despair), the commitment to the treatment and the process of the acceptance of death. The results allow us to identify the elements that should be considered within a strategy for health literacy relevant to the population analyzed.

Keywords

Chronic kidney disease, experience, health literacy, sociocultural perspective.

Recibido: 30/03/2018
Aceptado: 24/04/2018

Niños y adolescentes con ERC: realidades y retos para su alfabetización en salud

La enfermedad renal crónica (ERC) constituye un problema creciente de salud pública mundial, con pronóstico pobre, alto costo, deterioro importante de la calidad de vida y riesgo de muerte prematura (Hill *et al.*, 2016 y National Kidney Foundation, 2002). La ERC implica la presencia de anormalidades en la estructura o función del riñón por más de tres meses, con afectación del estado de salud; y que se categoriza, además de la causa y nivel de albuminuria, por la tasa de filtración glomerular; esta última en cinco etapas (KDIGO, 2017). Dicha patología se caracteriza por ser crónica, progresiva e irreversible y llevar en su última etapa a la pérdida total de la función renal. Se estima que el número de personas afectadas en el mundo supera los 500 millones (Secretaría de Salud de México, 2008). De acuerdo con Hill *et al.* (2016), la prevalencia mundial de ERC se encuentra entre el 11 y el 13%. En México, en el 2015, se reportó una incidencia de 411 pacientes por millón de habitantes con ERC terminal (United States Renal Data System, 2017). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2016), la enfermedad renal se encuentra entre las diez principales causas de muerte en el país. En el estado de Jalisco (en donde se desarrolló la investigación) ocupa el decimocuarto lugar en defunciones en la población de 5 a 14 años, para pasar al sexto lugar en el grupo de 15 a 24 años. Es precisamente esta población de niños y adolescentes con enfermedad renal crónica en quienes se centra esta investigación por conocer sus vivencias y sus necesidades, para poder identificar estrategias educativas que permitan atenderlos en su enfermedad y encontrar alternativas de bienestar.

El proceso que caracteriza la ERC en los niños implica no sólo el deterioro paulatino de la salud, sino el abandono de actividades cotidianas como es la asistencia a la escuela; esto debido al estado clínico y a la necesidad de terapia sustitutiva, lo que ocasiona el riesgo de deserción escolar. En consecuencia, la educación escolarizada no puede brindar el apoyo necesario que influya de manera directa en el cuidado de la enfermedad. Dicho cuidado queda a cargo de la familia y de los servicios de salud. A partir de esta situación, surgen cuestionamientos: ¿qué puede o debe ofrecerles la educación a estos niños?, ¿cómo puede la educación ayudarles a atender su enfermedad y mejorar su calidad de vida?, ¿qué elementos debe contemplar una estrategia de educación en salud para ofrecerles bienestar?

Si bien es cierto que la alfabetización en salud ha presentado avances significativos en el ámbito internacional, en cuanto al mejoramiento de la calidad de vida a partir de la prevención y el cuidado de la enfermedad, en México aún se encuentran severas carencias para atender poblaciones con características muy

específicas como las del presente estudio. En el afán de ofrecer servicios a grandes poblaciones, se deja de lado los diagnósticos a profundidad que permitirían conocer con detalle las necesidades específicas de la población a atender; necesidades que deben ser atendidas desde lo cognitivo hasta lo emocional; y este último aspecto requiere ser tratado con mayor profundidad en la literatura pedagógica.

Una de las iniciativas implementadas en el estado de Jalisco para atender la educación de niños que requieren servicios hospitalarios continuos y entre los cuales se incluyen los pacientes con una enfermedad renal crónica es el programa Sigamos Aprendiendo en el Hospital, el cual busca reducir el rezago educativo en los niños hospitalizados que han tenido que suspender temporal o definitivamente su asistencia a clases; permitiéndoles culminar su educación básica. Si bien este programa establece las bases de lectoescritura y aritmética para la alfabetización en salud; este último proceso queda principalmente en manos de médicos y enfermeras, quienes no siempre son capacitados para planearlo y desarrollarlo.

Surge aquí la necesidad de una aportación pedagógica que se traduzca en una propuesta de alfabetización en salud para estos niños y adolescentes con enfermedad renal crónica. Se reconoce que esto demanda un trabajo inter y transdisciplinario, en donde médicos, pedagogos, psicólogos, padres de familia, específicamente madres que son quienes más participan, y los mismos pacientes, conjuguen sus conocimientos y vivencias. Este trabajo presenta un primer insumo que consiste en la documentación de vivencias y conocimientos de niños y de sus madres en torno a la enfermedad renal crónica, para, desde su contexto, percepciones y necesidades, poder idear una estrategia de alfabetización en salud que, además de favorecer el cuidado durante la enfermedad y reducir la morbimortalidad, permita mejorar su calidad de vida.

El estudio se desarrolló en el Hospital Civil de Guadalajara Dr. Juan I. Menchaca, el cual ofrece servicios de salud a una población múltiple vulnerada, tanto socioeconómica como culturalmente, que no cuenta con seguridad social o sólo recibe apoyo del Seguro Popular. Dentro de los servicios hospitalarios, se encuentra el de nefrología pediátrica, en el cual desde hace seis años (2012) se realizan una serie de actividades desde la educación para la salud, con el propósito de mejorar los procesos de atención y calidad de vida de los pacientes con ERC.

Se partió de una perspectiva sociocultural desde la cual las voces de los pacientes y sus madres son recuperadas a través de narrativas escritas y orales; lo que constituyó la principal vía para acercarse a sus vivencias, y, a partir de ellas, realizar una propuesta de alfabetización en salud. Asimismo otra parte importante de trabajo consistió en una revisión bibliográfica/documental en torno

a la conceptualización y aplicación de la alfabetización en salud para reconocer sus alcances y limitaciones para cada contexto.

Alfabetización en salud: análisis conceptual e implicaciones

La búsqueda del bienestar de la población, y en específico de una vida sana, ha sido una tarea constante, tanto de organizaciones internacionales como nacionales. Las estrategias llevadas a cabo involucran desde las acciones sanitarias encaminadas a la promoción y prevención de la salud, como aquellas concernientes al cuidado durante la enfermedad. De acuerdo con Wharf, Begoray y MacDonald (2009), actualmente la preocupación en torno a las condiciones de la enfermedad crónica, así como su prevención y manejo, ha propiciado que la alfabetización en salud se posicione como un aspecto importante dentro de la salud pública.

La importancia de ese tipo de alfabetización es trascendental, dado que integra el conocimiento básico sobre el propio estado y los cuidados necesarios para atender la salud; la capacidad para comprender información médica, tanto para la prevención como para la atención; así como la implementación de estrategias para favorecer una mejor adherencia al tratamiento. En consecuencia, la falta de alfabetización en salud se traduce en un mayor riesgo de enfermar y ser hospitalizado; mayor costo económico; y, en general, se incrementan las posibilidades de que la salud se deteriore (Andrus y Roth, 2002). La alfabetización en salud es uno de los determinantes más importantes del estado de salud, superior a otros como la edad, el nivel educativo, el tipo de empleo y el ingreso (Fisher-Wilson, 2003). En consecuencia, en una población vulnerable de manera múltiple, como la este estudio, la atención de las necesidades socioeconómicas resulta fundamental para mejorar el estado de salud.

No obstante el consenso en el reconocimiento de la importancia de la alfabetización en salud, existen divergencias tanto teóricas como de aplicación. Al analizar las diferencias conceptuales en diversos autores, Speros (2005) identifica que el concepto de alfabetización en salud (*health literacy*) difiere del de conocimiento en salud (*health knowledge*), educación para la salud (*health education*) y promoción de la salud (*health promotion*); aunque frecuentemente se asume que la alfabetización en salud es producto de las dos últimas. Ésta es un concepto relativamente nuevo enmarcado dentro de la educación para la salud, que a su vez se deriva de la promoción de la salud y, esta última, del campo de la Salud Pública. De acuerdo con Nutbeam (2000), los programas de educación para la salud surgieron en la década de los setenta, mismo periodo en el que aparece la alfabetización en salud. Entre éstos, es posible identificar una relación mutua-

mente influyente, ya que la educación para la salud se destina a para mejorar la alfabetización en salud. Ésta depende a su vez de los niveles de alfabetización general y requiere el logro de la motivación, confianza, conocimientos y habilidades, que permitan al individuo empoderarse; así como acceder, entender y utilizar información que promueva y mantenga una buena salud tanto personal como comunitaria; y que finalmente se traduzca en mejores condiciones y estilos de vida a través de la prevención de la enfermedad (World Health Organization, 1998, Jain y Gren, 2016; Andrus y Roth, 2002; Guzys, *et al.*, 2015).

Zeyer (2012), por su parte, reconoce que una parte de la alfabetización en salud se basa en el conocimiento, pero éste se debe desarrollar a partir de los vínculos entre el campo de la alfabetización en ciencias y el de la salud. Plantea la necesidad de reconocer el binomio salud/enfermedad, desde el cual la alfabetización en salud juega un papel no sólo en la promoción y prevención de la salud, sino en el cuidado de enfermedades agudas o crónicas y en los cuidados terapéuticos y paliativos. Aspecto en el que coinciden Jain y Green (2016), cuando entienden la alfabetización en salud como la capacidad de comprender la información relacionada con una enfermedad para poder tomar decisiones. Autores como Zarcadolas, Pleasant y Greer (2006) reconocen que para el campo de la promoción de la salud, existe la urgencia de identificar las características relevantes de individuos y grupos para elaborar mensajes y campañas de salud efectivos. Es decir, diagnósticos contextualizados que permitan garantizar el éxito de las estrategias de promoción, al igual que la alfabetización en salud.

Otros autores también incorporan la capacidad de empoderamiento enfocada dentro de los dominios de salud, promoción de salud y prevención de la enfermedad (Sørensen *et al.*, 2012); aunado al desarrollo de habilidades cognitivas individuales y sociales (Numbeam, 2000; Fraser *et al.*, 2013). De ahí que se haya identificado que el contexto social es igual o superior a las habilidades cognitivas individuales, dado que los comportamientos en torno a la salud son el resultado de las elecciones que hacen las personas entre las oportunidades y las circunstancias que lo rodean.

Por otra parte, dentro de la alfabetización en salud se mencionan otros requerimientos que corresponden a quienes gestionan, administran y proveen servicios de salud y se refieren al mejoramiento del acceso a la información en salud y la capacidad para emplearla con eficacia; el control de grupos y acciones sociales determinantes en la salud y la promoción de la salud en grupos marginados (Numbeam, 2000). Se reconoce que la alfabetización en salud constituye un determinante de la sanidad pública e individual y un elemento central del cuidado del paciente (Altin *et al.*, 2014).

Finalmente, Nutbeam (2009) plantea que, para comprender mejor la alfabetización en salud como un concepto distinto, es necesario profundizar en el discurso actual sobre las diferentes *literacies*, sin dejar de reconocer que la alfabetización es la unión de contenido y contexto, y, por lo tanto, la medición de la alfabetización en salud se logrará de una mejor manera cuando el contenido y el contexto estén bien definidos. Sin embargo, aunque se integran aspectos cognoscitivos, socioculturales, de gestión médica y de información, se deja de lado un tema fundamental, particularmente en los pacientes con una enfermedad renal crónica, ya que esta enfermedad, de por sí considerada como catastrófica, produce un desequilibrio e impacto importante, no solamente en los pacientes, sino en la familia, cuidadores y personal de salud. Dicha enfermedad provoca estados psicológicos y emocionales que incluyen tristeza, ansiedad y angustia; los cuales deben ser considerados como una dimensión adicional en cualquier intervención de la alfabetización en salud. Aspectos que se pretende documentar en este estudio.

Evaluación de la alfabetización en salud

En un estudio realizado por Guzys *et. al.* (2015), se analiza la relación entre los planteamientos conceptuales de la alfabetización en salud y los instrumentos empleados para su evaluación. En él argumentan que, a pesar de que el campo conceptual de la alfabetización ha transitado hacia posturas más críticas, las estrategias de evaluación siguen estancadas en la aplicación de instrumentos de valoración individual y constreñidos en espacios de atención clínica. Dichos autores identifican que los instrumentos más utilizados para evaluar la alfabetización en salud son: Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine-Short Form (REALM-SF), Test of Functional Health Literacy in Adults (TOFHLA), Newest Vital Sign (NVS), Demographic Assessment for Health Literacy (DAHL), Health Literacy Questionnaire (HLQ), All Aspects of Health Literacy Scale (AAHLS) y el European Health Literacy Survey Questionnaire (HLS-EU-Q). Reconocen que los instrumentos sí representan un avance y un esfuerzo por analizar ámbitos superiores al individual, pero aún no logran documentar aspectos y dinámicas relacionadas con la situación y el lugar en que se da la alfabetización, es decir, el análisis del contexto familiar y comunitario. Por lo tanto, difícilmente reflejan las influencias sociales, las creencias y los comportamientos que influyen o determinan la alfabetización en salud. Estas limitaciones son identificadas por Altín *et al.* (2014) quien adicionalmente observa la falta de información respecto a las propiedades psicométricas de los instrumentos, estrategias de selección de la muestra y tasa de respuestas presentadas.

Metodología

El presente estudio forma parte de una serie de actividades de investigación educativa que se han estado desarrollando en el área de Nefropediatría del Hospital Civil de Guadalajara Dr. Juan I. Menchaca, con la finalidad de comprender y atender el proceso de enfermedad que viven los niños y adolescentes que padecen ERC así como sus familias, a efecto de desarrollar una propuesta de alfabetización que mejore su calidad de vida. En este sentido, se realiza primero un diagnóstico enfocado a documentar las vivencias (*perezhivanie*) de los principales involucrados en la situación: niños-adolescentes enfermos (pacientes) y sus madres. Se emplea el término de *perezhivanie*, conceptualizado por Vygotsky, que incorpora la emoción-sentimiento con la experiencia, es decir, integra en el plano físico-práctico los momentos intelectuales y afectivos de la vida humana, los cuales siempre están interrelacionados (Roth y Jornet, 2014). El concepto de *perezhivanie* tiene una complejidad dialéctica que sitúa en una simultaneidad diversos polos de tensión. La interacción con los otros, en lo social, se convierte en “drama” interno cuando esa experiencia se matiza con las emociones sentidas por la misma, lo que da lugar a la vivencia o –a falta de un mejor nombre– la experiencia emocional (Veresov, 2016). En síntesis, el término vivencia que incorpora la experiencia emocional es el más cercano a *perezhivanie*.

Hacia una visión situada y dialógica de la realidad

Bajo la necesidad de comprender las vivencias de los participantes se recurre al uso de las orientaciones de la perspectiva interpretativa para el desarrollo de la investigación. Investigar desde esta postura implica un proceso constante y sistemático, a través del cual es posible comprender cómo las personas significan su mundo y cómo sus vivencias cobran sentido dentro de un contexto y situación específicos. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2003), la investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Es a su vez un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen al mundo visible y lo transforman. Entendida así, la investigación es un proceso de construcción constante donde los saberes surgen del diálogo entre los participantes, donde el investigador es uno de ellos.

Estas consideraciones metodológicas, aunadas a un marco teórico que considera que la alfabetización en salud debe partir de un punto de vista sociocultural que no sólo identifique los saberes sino las vivencias que caracterizan la comunidad estudiada, sentaron las bases para crear una estrategia para la construcción de los datos basada en el dialogismo a través de de narrativas y grupos focales.

La narrativa es definida como una forma distinta del discurso, una construcción de significados en retrospectiva y una forma de entender las acciones propias y las de los otros. Permite en su desarrollo la organización de eventos y objetos dentro de un todo con significado, así como conectar y analizar las consecuencias de las acciones a través del tiempo. La narrativa comunica el punto de vista del narrador, ayuda a hacer público lo privado y puede estar cargada de emociones, pensamientos e interpretaciones (Eisner, 1994; Chase, 2008). Las narraciones facilitan la apropiación de saberes culturales diversos y aportan un marco para el diálogo entre emociones, razón y experiencia (Egan, 1994). De acuerdo con Chase (2008), la narrativa puede ser: a) una historia corta sobre un evento específico con características peculiares; b) una historia un poco más extensa sobre un aspecto significativo de la vida de alguien; c) la narrativa de la vida de alguien desde su nacimiento hasta el momento presente. En esta investigación, las narrativas entran en el segundo de los puntos y se concentran en las vivencias en torno a la enfermedad.

Para el caso de los grupos focales, éstos fueron orientados desde el enfoque centrado en la persona en torno a temas prioritarios relacionados a las vivencias de las madres que tienen hijos con ERC. Se desarrollaron bajo dos conceptos clave: el dialogismo propuesto por Bajtín y la lectura-concientización del mundo de Freire; los cuales originan los grupos focales dialógicos como prácticas críticas pedagógicas (Kamberelis y Diamitriadis, 2008). En los grupos se favoreció un ambiente de seguridad y empatía, de manera que las madres se sintieran con la libertad de compartir sus experiencias y construir una conciencia crítica colectiva.

En total se realizaron nueve narrativas escritas por parte de los pacientes, quienes tenían un promedio de edad de 14 años; el 55% eran mujeres y 44.4% hombres. Se desarrollaron también doce entrevistas individuales (narrativas orales) a seis madres, cuya edad promedio era de 42 años y siete sesiones de grupos focales con una duración de tres horas cada una. Los temas principales que integraron cada uno de ellos, se muestran en la siguiente tabla 1.

Los textos escritos producto de las narrativas se analizaron bajo las orientaciones del análisis de contenido, a partir del cual se identifican unidades de significado, en las que dichos significados están dados por “la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central” (Bolívar, 2002: 4). Desde este planteamiento las interacciones humanas y sus significados son los que permiten la comprensión del objeto de investigación. Asimismo, se plantea que no existen estructuras de significado independientes de su interpretación, pues la narración que realiza cada individuo establece una vía para la comprensión de cómo significa su mundo y sus vivencias. Siguiendo estos platea-

Tabla 1.

Temas principales abordados en cada una de las estrategias para la construcción de datos.

Tema de las narrativas	Temas de las entrevistas	Temas de los grupos focales
<ul style="list-style-type: none"> • Significados respecto a la enfermedad • Autoconcepto • Emociones y sentimientos • Cambios en la vida diaria • Afectación de la vida familiar • Aprendizajes • Recuperación (<i>resilience</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Significados respecto a la enfermedad e imaginario • Estado emocional • Demandas de atención • Autonomía y dependencia • Impacto en la vida personal y familiar • Salud del cuidador • La muerte • Redes de apoyo y relaciones sociales • Educación • Situación socioeconómica • Resiliencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Estado emocional y duelo • Reorganización de la vida diaria • Empoderamiento • Redes de apoyo • Responsabilidad y educación

mientos, se identifica en el análisis de las narrativas las siguientes unidades de significado, en torno a las cuales se presentarán los resultados:

Son las voces de los pacientes y de sus madres las que permitieron la escritura de un texto polifónico sobre sus vivencias con la enfermedad renal crónica (ERC). En esta polifonía, es posible encontrar múltiples discursos interactuantes entre sí, cuya riqueza no implica la fusión o mezcla de un sentido en el otro, sino el enriquecimiento y la unidad del sentido buscado. Es así como Bajtín plantea el vínculo entre el dialogismo y la alteridad, que se unen en un proceso en el cual el “sentido descubre sus profundidades al encontrarse y al tocarse con otro sentido, un sentido ajeno” (Bajtín, 1999: 352). Las voces de los niños y adolescentes serán referidas como Paciente 1, 2 3... (P1), las de las madres como Madre 1, 2, 3..., (M1), por su parte las narrativas y entrevistas como N y E, respectivamente. De igual modo, se respeta fielmente la redacción, ortografía y dicción utilizada en cada una de ellas.

Tabla 2.

Unidades de significado construidas a partir de los datos.

Unidades de significado en narrativas de los niños-adolescentes con ERC	Unidades de significado en narrativas de madres de niños-adolescentes con ERC
<ul style="list-style-type: none"> • El cambio de sentido de la vida cotidiana desde la alteridad. • Represión de los deseos: Impacto de la ERC en la vida personal-familiar. • Viviendo con ERC: depresion y enojo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para lograr la adherencia terapéutica. • Cuidado del hijo enfermo y abandono de sí mismas. • Espera de la muerte o esperanza de vida.

Resultados: polifonía sobre la ERC

La construcción de un texto polifónico permite presentar las vivencias de niños y adolescentes con la enfermedad renal crónica, así como de sus madres. Si bien los primeros son los directamente involucrados, ellas son quienes más vivencias compartieron. Las voces de ambos se intersecan, se contradicen, se hacen cómplices y se entrelazan para narrar y significar un fragmento de la realidad. Los resultados inician con las vivencias de los niños-adolescentes.

El cambio de sentido de la vida cotidiana desde la alteridad

La enfermedad renal crónica establece una marcada diferencia entre los niños que la experimentan y los que viven sanos; sus voces recuperadas a través de las narrativas expresan el cambio de vida surgido ante la enfermedad: “Para mí como paciente a sido muy difícil tratar de llevar una vida distinta pues tenía que adaptarme...” (P2N2); y el deseo de retornar a su vida previa: “no soy como mis primas, amigas ... solo quiero una vida normal” (P5N5). Los cambios en sus capacidades orgánicas y funcionales los lleva a percibirse vulnerables: “veo esta enfermedad como una discapacidad” (P9N9). De acuerdo con Bakr *et al.*, (2007), los niños con ERC sufren retraso en el crecimiento y en el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, así como deformidad ósea y estigmas por procedimientos invasivos que los desfiguran; lo que afecta su imagen y percepción con respecto a sus pares.

La enfermedad renal crónica no sólo aflige a los pacientes, sino también al resto de la familia: “desde que me enfermé me siento mal mi enfermedad a cambiando mi vida...mi enfermedad me a afectado con mi familia...” (P10N10); por lo que todos sus miembros requieren de hacer adaptaciones ante la nueva dinámica familiar: “Bueno pero no solo a mí y a mi mamá nos a cambiado esto sino a mis hermanos sobre todo a ellos pues para empezar se deben acostumbrar a mi nuevo estilo de vivir...” (P2N2). Al respecto Bakr *et al.* (2007) reconocen que la enfermedad renal crónica impacta la vida de los niños y sus familias, lo que además los predispone a desarrollar trastornos psiquiátricos.

Represión de los deseos: impacto de la ERC en la vida personal-familiar

La totalidad de los niños manifiestan que las modificaciones más trascendentales en su vida tienen que ver con tres aspectos: tipo de alimentación, limitaciones asociadas al juego y diversión y la inasistencia a la escuela.

El cambio en su dieta es el principal malestar. Sus mayores quejas se asocian a la restricción de sodio y agua: “Mi enfermedad ha cambiado mi vida porque no como igual. Toda la comida no lleva sal, y debe ser medida el agua” (P10N10); “No puedo comer lo que me gusta” (P3N3). Y expresan la necesidad de que la situación fuera diferente: “solo quiero... comer lo que yo quiera” (P5N5). La dieta constituye un elemento fundamental en los niños con ERC, ya que ésta les permite mantener el equilibrio hidroelectrolítico, metabólico, ácido base y nutricional, al tiempo que provee el sustrato necesario para el crecimiento. La adherencia a la prescripción dietética les resulta difícil, lo que despliega una serie de emociones y sentimientos, entre los que se halla el enojo, desesperación y tristeza. Los pacientes que reiteradamente no cumplen las indicaciones aún sabiendo que tendrá efectos en el deterioro de su estado de salud representan conductas de autolesión e incluso suicidas que deben atenderse (Blum, Álvarez y Gordillo, 2009).

Por otra parte los niños expresan tristeza ante las limitaciones para jugar o divertirse; dichas limitaciones se asocian a la presencia de catéteres permanentes, cardiopatías, así como osteodistrofia, desnutrición y sobrecarga hídrica. Ellos refieren nostalgia por lo que han dejado de hacer: “que ya no puedo estar pasíandome en las bicis” (P4N4), “Ya no puedo... meterme en las albercas” (P10N10), “ya no puedo jugar en la calle” (P3N3), “no juego igual” (P5N5), “no me divierto como es” (P5N5). Siendo el juego una de los aspectos prioritarios y satisfactorios de la infancia, su disminución o ausencia constituye una de las mayores añoranzas y tristezas experimentadas.

Otra de las actividades prioritarias de los niños y adolescentes es la asistencia a la escuela, en donde, además de ir a un proceso formal de instrucción, pueden socializar y jugar con pares. En la mitad de las narrativas los niños refieren haberse visto afectados, e incluso algunos terminaron abandonando la escuela: “A mi la enfermedad me ha cambiado porque ya no voy a la escuela” (P3N3). Otros asisten de forma irregular: “También a afectado mis estudios porque ya no boy como antes” (P10N10). La vida escolar y social se altera ante la necesidad de reorganizar la vida diaria y los proyectos en función de la asistencia hospitalaria y los tratamientos (Blum, Álvarez y Gordillo, 2009).

Adicionalmente a estos tres aspectos y dado que parte de los niños que participaron trabajan, sus afectaciones se asocian también a la falta de energía para trabajar: “Ya no puedo trabajar y cargar como antes” (P4N4). La acumulación de urea, las alteraciones electrolíticas, la anemia y la desnutrición reducen la energía. Si a esto se agregan las sesiones de hemodiálisis, finalmente los niños se sienten cansados y con altos niveles de agobio: “esa máquina [en la que le practican la hemodiálisis] puede cansarte sin aser ejercicio” (P9N9). Además, está el desgaste que padecen por

los continuos traslados al hospital para recibir consulta, toma de exámenes o incluso para el tratamiento dialítico: “a veces es muy pesado ir y venir” (P9N9).

Viviendo con ERC: depresiones y enojos

La condición de vivir enfermo desencadena una serie de emociones y sentimientos. Para el caso de los niños y adolescentes con la enfermedad renal crónica, la depresión y la tristeza son las más frecuentes, seguidas por el enojo, disgusto, desesperación y aburrimiento.

Las expresiones de tristeza están asociadas con la realización de la diálisis peritoneal: “tengo tres meses de diálisis y ... a veces me pongo triste” (P8N8); y la falta de apoyo familiar: “Me siento un poco triste .. después de que tengo hemodiálisis la verdad mi familia menos me apollado” (P8N8). Este proceso se traduce en momentos de desilusión y en la aparición de deseos de abandonar el tratamiento: “Me siento triste y sin ganas de seguir” (P8N8). La tristeza y el dolor prolongado llevan a la depresión, que está ligada, en gran parte, a la insatisfacción de las necesidades de recreación y juego “.. ya no puedo correr, subirme a la visi ni meterme a las alvercas y eso me deprime” (P10N10). Los deseos de morir surgen cuando se sienten solos y sin apoyo familiar: “A veces pienso en morirme porque siento que nadie me apolla” (P8N8).

Las estancias hospitalarias producen enojo: “No me gusta el hospital me hacen mucho estudios” (P3N3) y aburrimiento: “Algo mas me a pasado mi catéter se tapo, estoy internada Aburrida sin Aser nada solo Acostada sentada” (P5N5). La desesperación también se hace presente ante la disparidad de demandas a causa de la enfermedad y los recursos disponibles, tanto tangibles como intangibles, que incluyen los materiales, los económicos, de tiempo, y las redes de apoyo: “también para ella [para la madre] es difícil pues a veces se estresa y ambas nos desesperamos mucho” (P2N2).

De acuerdo con Blum, Álvarez y Gordillo (2009), la depresión y angustia constituyen los trastornos psicológicos más frecuentes y están determinados por el daño orgánico, los tratamientos invasivos, afectación de la autoimágen, la identidad y la autoestima. Además de la angustia y depresión, los niños desarrollan sentimientos de tristeza, desesperanza, vergüenza y culpa.

Vivencias de las madres de niños y adolescentes con ERC

Al ser pacientes pediátricos, la participación de las madres resulta fundamental, ya que normalmente son ellas quienes asumen la responsabilidad de proveer de cuidados y atención tanto en casa como en las estancias hospitalarias. En el grupo de estudio

las madres reportan diversas dificultades en la adherencia al tratamiento por parte de sus hijos, especialmente en los siguientes temas: a) alimentación, b) restricción hídrica, c) tratamiento farmacológico d) conductas agresivas y de ansiedad.

a) Alimentación: La supresión en la dieta de sodio, potasio, fósforo, agua y proteínas, así como la disgresia y gastritis ocasionada por el cúmulo de urea, además de la carencia de recursos económicos para obtener los alimentos indicados, dificultan la adhesión a la dieta prescrita. Las madres hacen referencia a dichos obstáculos: “pues en su comidita, ¿sí?... cuando yo voy a querer comprar pescado, ¡se me hace muy caro!” (Madre 1, Entrevista 2: M1E2). Tal situación las lleva a modificar la dieta para toda la familia, a efecto de reducir los gastos y favorecer la adhesión: “tengo que hacer para todos y no sal, y no caldos ... igual aplicamos la de huevo para todos” (M2E4). Cuando es posible adquirir los alimentos, su sabor insípido hace que los pacientes transgredan la dieta, especialmente cuando están fuera de casa: “No, es afuera [en donde la transgrede] o si come en la casa a veces, no come porque pues no le gusta la comida que no tiene sal” (M2E2).

b) Restricción hídrica: la regulación de la cantidad de líquidos es el factor terapéutico que más afecta la calidad de vida en los niños (Aparicio, 2003; Aparicio *et al.* 2013). Las madres de los pacientes delatan esta situación y la tensión generada al intentar hacer ajustes: “Con el agua, ¡sí toma agua! Sí toma agua y peleamos por eso” (M1E1). El consumo suele ocurrir cuando los niños están fuera de casa: “del agua... si toma el líquido o algo será en la calle...” (M1E2). Ante esta circunstancia, las madres buscan estrategias para aminorar la sed sin consumir agua en exceso: “agarras hielito y con ese todo el día con hielito, pero si le batallo porque cuando hace calor...” (M4E1). Al respecto, González *et al.* (2014) dan cuenta que no obstante las intervenciones en la educación nutricional tienen un efecto positivo en los pacientes y familias en la adherencia del tratamiento y dieta, sigue siendo un problema no resuelto la reducción de peso interdialítico.

c) Tratamiento farmacológico: Los pacientes en diálisis tienen una alta probabilidad de conductas de regresión y negación, que se manifiestan en un pobre seguimiento de las indicaciones prescritas, lo que se pudo ratificar a través de la información proporcionada por las madres, quienes comentan las dificultades para que sus hijos tomen sus medicamentos: “Más que nada también para comprarle sus pastillas, porque en veces, así la verdad, la receta que le hizo, fui a, o sea a surtírsela, y no tienen de ningunas pastillas, le digo, y yo ahorita ni se las puedo comprar” (M6E11). Además de las causas económicas, hay otras más relacionadas con los propios pacientes: “Y no es por mí, porque las medicinas ahí están, yo por mí, no queda de que no tenga sus medicamentos” (M1E2). La dificultad para asegurar el consumo de medicamentos es una voz que se generaliza entre el grupo de

madres: “Casi se las tengo que andar metiendo a la boca para que se las tome” (M1E1). En algunos casos los propios pacientes llegan a suspender voluntariamente los medicamentos por tiempo prolongado: “tiene tiempo, tiempo ya digamos hasta meses, que no se toma una pastilla” (M1E2). A pesar de las estrategias que las madres utilizan para lograr que sigan las indicaciones médicas, no siempre resultan éstas efectivas: “le pongo su pomito con el calcio y la ración de las demás que se toma, el puñito de otras pastillas, se las doy las del día y ahí las trae nada mas paseando” (M1E2). Los pacientes llegan a mentir a los médicos al tener que proporcionar la información sobre cómo han llevado su tratamiento: “Una pastilla no se ha tomado, el otro día ... le dijo el doctor... cuántos calcios diarios te estás tomando? y ... dijo 3, y le dijo el doctor, aumentale a 4, pero no se ha estado tomando ni 3 ni 2 tampoco, no” (M1E2).

De acuerdo con Dilla *et.al.* (2009), la adhesión terapéutica se sitúa alrededor del 50% en los países desarrollados y es considerablemente menor en los países en vías de desarrollo (como México), lo que constituye un problema de gran dimensión. Las causas de incumplimiento se relacionan con el propio paciente, el fármaco, la enfermedad y el personal sanitario. En la población de estudio, contribuye el entorno sociocultural y de educación, la edad, la multiplicidad de fármacos y su dosificación, sus efectos colaterales, sus costos, la cronicidad de la enfermedad, además del sentido de vida y el estado anímico de los pacientes. Al respecto, Contreras *et al.* (2006) coinciden con el planteamiento de que la escasa adherencia al tratamiento se relaciona con un bajo nivel educativo.

d) Conductas agresivas y de ansiedad: La depresión constituye la afectación psicológica más frecuente en los pacientes con enfermedad renal crónica y se asocia a un pobre estado nutricional, mayor estado inflamatorio y altos niveles de ansiedad (Dogan, 2005). Aquella se puede presentar con cambios en el estado de ánimo que incluyen el enojo referido como una dificultad constante para las madres: “[Me es difícil] la comida y el modo que el tiene su genio” (M3E5); “Si porque el cuando se enoja me quiebra las plantitas que tengo me patea las sillas me las avienta por allá y a mi eso, me a quebrado hasta los vidrios de las ventanas” (M6E1).

De acuerdo con De Pasquale *et al.* (2014), en los pacientes con necesidad de tratamiento sustitutivo, se sabe que la diálisis constituye un estresor que se asocia a la percepción de dolor, sentimientos de culpa, angustia e ira en los pacientes. Por lo anterior, además de la terapia de reemplazo renal se requiere terapia psicológica asociada o atención psiquiátrica (De Pasquale *et al.*, 2014; Marciano *et al.*, 2011), que vinculen en los programas educativos los componentes emocional y cognitivo para abordar esta dimensión fundamental.

Cuidado del hijo enfermo y abandono de sí mismas

En los datos sociodemográficos, se refleja que son las mujeres quienes ejercen principalmente el rol de cuidadoras y, de ellas, las madres ocupan el primer lugar con el 79%, seguidas por abuelas, hermanas y tías. Asumir el papel principal de cuidador ante los hijos enfermos lleva a las madres a priorizar las necesidades de sus hijos sobre ellas mismas: “primero están mis dos muchachos y luego ya la persona” (M5E10). Casi el 75% de las madres declaran dedicarse al hogar, sin embargo, en estas circunstancias adquieren una función más determinada como cuidadoras. Las madres dedican un tiempo importante de sus vidas para atender a sus hijos en la enfermedad y sus complicaciones, lo que incluye los traslados: “En que lo traigo para allá y para acá más que nada, verdad” (M6E11); o cuando la enfermedad se ha prolongado por largo tiempo y el hospital se ha vuelto como una segunda casa: “Siempre, con Él, toda su vida, toda su vida, toda la vida ... hemos estado aquí en el Hospital. Fíjese Doctora, tanto tiempo” (M1E1).

De acuerdo con García, Mateo y Maroto (2004), otra de las consecuencias de asumir el rol de cuidadora es el abandono temporal o definitivo del trabajo remunerado; o la dificultad para encontrar nuevo empleo: “No puedo trabajar igual” (M6E11). Así, al incremento de los gastos que vienen naturalmente con la enfermedad, se agrega la reducción de los ingresos económicos; lo cual es también referido por Velázquez y Espín (2014), quienes afirman que las cifras de cuidadores sin trabajo remunerado es mayor que los del resto de la población.

Otra de las dimensiones afectadas en las madres es la de las relaciones familiares y sociales, así como las de esparcimiento: “ya no anda uno con amistades, porque no hay tiempo” (M2E3); por lo cual se reduce el círculo de relaciones: “pero ya no, como no soy la misma, ya te encierras más en tu mundo con la niña, o te dedicas más a ella que a ti” (M5E9), “uno no sale porque uno tiene que estar al pendiente de El” (M2E3). García, Mateo y Maroto (2004) coinciden en ello cuando indican que la alta dedicación a los cuidados trae como consecuencia la restricción de la vida social, se disminuyen las posibilidades de salir y convivir con amigos y familiares.

Además de atender al hijo enfermo, las madres deben cumplir con otras responsabilidades al llegar a su hogar: “doble carga porque llegar y todavía hacer todo lo de la casa” (M7E12). El papel cultural establecido por las sociedades en que las mujeres son responsables del cuidado tanto de la familia como del hogar, y especialmente en el caso de ejercer como cuidadoras primarias, provoca que sufran mayormente de estrés, ansiedad y depresión: “Sí, [estoy] más estresada” (M6E11).

Dadas las condiciones de vida de las cuidadoras, así como por su edad promedio que oscila en 42 años, es también frecuente

que su salud se vea afectada: “Son mis rodillas, y este... me siento incapaz para andar por dondequiera, porque, para poder ayudar más a [su hijo enfermo], este... ir a un lugar y luego a otro y así buscar apoyo, ayuda..” (M1E1). García, Mateo y Maroto (2004) destacan la presencia de problemas crónicos de tipo físico como frecuentes y potencialmente invalidantes, lo que a la vez reduce las posibilidades de atender a los pacientes y, en algunos casos, la limitación llega a ser tan importante que la propia cuidadora requiere ayuda para realizar sus actividades. Un rasgo vivencial que se desprende de lo anterior es el abandono de la familia al binomio madre-paciente. Se aprecia falta de solidaridad. Este binomio no forma parte de la familia, que parecería así como una forma primitiva de un vínculo en el que sólo sobrevive el más fuerte.

Espera de la muerte o esperanza de vida

La muerte de los hijos es un tema álgido y por demás difícil de tratar para las madres, y es que, de acuerdo con Gómez (1999), es probable que la muerte de un hijo provoque más dolor que cualquier otra muerte. Las madres son conscientes de que habrá de ocurrir de manera prematura y a veces incierta: “Si, quisiéramos que nunca llegara, y, pero, estamos consientes, estoy consiente, de que eso puede suceder Doctora, que eso puede suceder a lo mejor en cualquier momento” (M1E1). La angustia y el miedo a la pérdida y a la soledad se hacen presentes: “Que se me fuera, pues sí, porque es mi única niña, es mi única bebé que tengo en mi casa y pues para quedarme yo sola no...” (M4E7); “[Tengo miedo] pues que muera...” (M7E12); “pero he visto a otras mamás que pierden a sus hijos y no quisiera yo verme en ese momento, en ese momento, pero me imagino como veo a las demás mamás” (M1E1). En definitiva, el solo pensar en la muerte de los hijos lleva a evocar la propia muerte de las madres: “Y le digo y yo le digo no, yo me muero, no, no, yo soy muy sentida” (M4E8).

La vivencia de la pérdida de un niño, no solamente afecta a la madre, sino al resto de las mujeres que comparten su misma situación: “yo veo, por ejemplo, cuando fallecen, las señoras, todas lloramos con ellas, porque sentimos el mismo dolor, yo digo, aquí estamos igual. Somos compañeras del mismo dolor” (M1E1).

Los niños perciben su propia muerte con menos miedo que los padres, parecen entenderlo mejor: “no crea que le tiene miedo a la muerte no es de esas que dicen que no” (M4E7); e incluso pueden desearla: “Se enfadan, este se enojan con la vida y piensan muchas cosas como mejor me muriera, todos los niños piensan así, los que conozco de Insuficiencia Renal piensan igual”(M1E2); y, al llegar el momento, puede representar una forma de liberación: “cuando, fallece alguien, este, ¡ay que bueno!.. ¡pues ya no va a sufrir!” (M1E2). Así, resignificar la vida y la muerte, acompa-

ñar el duelo y facilitar el afrontamiento en la etapa final en cada miembro de la familia, deberán ser seriamente considerados en el proceso educativo.

Perspectivas. Hacia la construcción de una estrategia de alfabetización en salud

Las vivencias o experiencias emocionales, compartidas por los niños y adolescentes con una enfermedad renal crónica y sus madres, representan un medio no sólo para conocer cómo experimentan el proceso de cuidado de la enfermedad, sino para poder proponer una serie de consideraciones pertinentes para incluirse en una estrategia de alfabetización en salud, enfocada a mejorar las condiciones en que el proceso de enfermedad se desarrolla. En este sentido se plantea lo siguiente:

La alfabetización en salud puede destinarse no sólo a los adultos como se ha hecho comúnmente, sino a niños y adolescentes, tanto enfermos como sanos. Dicha alfabetización debe promover la adquisición de conocimientos, habilidades, aptitudes y, de manera especial, fortalecer la toma de decisiones e implementación de acciones a favor de su salud. Planteada así, tal alfabetización también puede empoderar a los niños en situación de vulnerabilidad para tomar decisiones más informadas, reflexivas y sostenibles respecto a su salud actual y futura (Bröder *et al.*, 2017); aspectos aún poco tratados en la literatura.

Si bien se sabe que la alfabetización en salud limitada a los padres implica menor adherencia a la medicación y más visitas a urgencias en los niños (Keim-Malpass, Letzkus, y Kennedy, 2015), poco se sabe sobre las necesidades percibidas y sentidas por los niños con ERC y sus padres, así como de sus implicaciones. Nuestros resultados permiten reconocer la complejidad del problema e identificar algunos de los puntos que deben ser atendidos en una estrategia de alfabetización en salud pertinente y eficaz.

Desde un primer momento, los programas de alfabetización en salud requieren necesariamente estar vinculados con acciones de promoción de la salud y de prevención de la enfermedad renal; pero su concepción debe partir de una manera especial del propio contexto, desde los significados, desde lo que aparece en el imaginario, desde su sentir, e incluso desde lo que se teme y evita. Esto, en la alfabetización científica, corresponde a la perspectiva sociocultural, la cual trata de situar cualquier definición de la alfabetización científica en el acompañamiento de las acciones de la vida cotidiana, y considera la alfabetización como un proceso relevante en el desarrollo de tareas particulares en los distintos contextos sociales. Para ello, reconoce que todos necesitamos conocimientos, pero no todos necesitamos los mismos (Ramos, Garibay y Curiel, 2015: 78); además se plantea la necesidad

de hacer de la ciencia una herramienta cultural y socialmente relevante (Roth y Barton, 2004).

De acuerdo con lo referido por los niños y adolescentes, así como por sus madres, se considera como necesario alfabetizar en los rubros siguientes:

- ▶ *Reflexión sobre el autoconcepto y la valoración de sí mismos:* Aún dentro del aparente caos que se provoca por la enfermedad renal crónica, los niños requieren de espacios de silencio y reflexión en los cuales puedan reconocerse como personas en condición de enfermedad y no como enfermos, cuyo valor y dignidad se determinan en función de su estado de salud. La afectación orgánica, funcional y estética, si bien establece diferencias con sus pares sanos, no determina minusvalía, ni inferioridad.
- ▶ *Educación para atender el duelo y el manejo de emociones en torno a la enfermedad:* El estado de enfermedad es uno de los principales detonantes de emociones, principalmente aquellas asociadas con la negación, la tristeza, la ansiedad, la desolación y el enojo, y desde ellas responden o no a la atención de la enfermedad. Los niños con la enfermedad renal crónica expresan todo este tipo de emociones a las cuales se une el deseo de muerte.
- ▶ *Promover la construcción de hábitos para la adhesión al tratamiento:* La adhesión a la dieta es uno de los puntos más difíciles de cumplir, especialmente por la restricción de sodio y líquidos. Los pacientes deben ser alfabetizados en cuanto a los alimentos que pueden consumir y los que deben evitar, así como la cantidad de líquidos a consumir, especialmente cuando están fuera de casa o del hospital. Se requiere establecer estrategias para favorecer el cumplimiento del tratamiento farmacológico. Un aspecto importante a considerar es que se ha asociado la transgresión terapéutica, especialmente en la dieta y líquidos, con la ansiedad y con la falta de sentido de vida. Si la vida no importa, no es necesario cuidarla.
- ▶ *Educación hacia otras manifestaciones del cuerpo:* Las voces de los pacientes expresan frecuentemente su tristeza y frustración por no poder satisfacer una necesidad básica de la infancia: el juego. En este punto, el reto es que los niños logren identificar otras posibilidades para divertirse. Es necesario construir nuevas oportunidades de disfrutar la vida. Los rehabilitadores, psicólogos y maestros del aula hospitalaria tienen un papel fundamental en este trabajo.
- ▶ *Favorecer la continuidad de la educación escolarizada o en aula hospitalaria:* Vincular el trabajo de los maestros de esta última con los procesos de alfabetización en salud, de manera que se favorezca el autocuidado, se prevengan en lo posible eventos comórbidos, es decir, cuando un paciente presenta dos

o más enfermedades que se agregan a la enfermedad renal crónica ya existente y pueden deteriorar más la salud y la calidad de vida.

- ▶ *Educación para la vida y la muerte:* Finalmente, comprenderse a sí mismos implica también comprender la enfermedad, la vida y la muerte, y reconocer que esta última forma parte del ciclo de vida. Se ha demostrado que los niños al experimentar dolor, complicaciones e incluso la muerte de sus amigos evocan su propia muerte, y esto constituye un tema complejo para el cual ni la escuela ni la vida logran preparar. Favorecer en los niños y sus madres la vivencia de una vida lo más plena posible, con la aceptación de una esperanza de vida corta y de la posibilidad de muerte, constituye una deuda educativa y es un trabajo que no se puede postergar. Los niños y especialmente los adolescentes tienen derecho a conocer la verdad sobre su condición y su pronóstico, y a tomar decisiones al respecto.
- ▶ *Alfabetización en y para la familia, especialmente para las madres:* Alfabetización en lectoescritura para facilitar el cumplimiento de las prescripciones médicas; conocimientos respecto a la naturaleza, prevención, desarrollo, cuidados y pronóstico de la enfermedad renal crónica; desarrollo de habilidades para la identificación de los grupos de alimentos permitidos y contraindicados; así como para la preparación de platillos que cumplan con los criterios prescritos. Orientaciones para la reorganización de la vida diaria y la gestión de recursos económicos, así como estrategias conductuales para que sus hijos tomen los fármacos indicados. Favorecer la resignificación del sentido de vida y el desarrollo de estrategias para afrontar el estrés, al igual que habilidades para el cuidado equilibrado tanto del paciente como de la familia, sin dejar por ello el necesario autocuidado en las madres; y finalmente facilitar en las madres el proceso de duelo y la aceptación de la finitud de la vida del hijo.

El involucramiento de los padres en el cuidado del hijo con la enfermedad renal crónica y la atención a los hermanos, que muchas veces se sienten desplazados porque las atenciones se concentran en el enfermo, son dos aspectos que aunque no se profundizó en ellos son importantes y requieren atenderse.

Sustentos de la propuesta

Identificar los principios que pueden orientar la construcción de una estrategia de alfabetización, para atender las necesidades referidas en las vivencias de niños con una enfermedad renal crónica y sus madres, ha llevado a explorar campos y disciplinas que normalmente no han sido atendidos por la educación. Identificar las emociones, comprender la enfermedad y la muerte son

aspectos que en la cultura occidental están descuidados y poco se habla de ellos; mucho menos se educa en torno a ellos.

Se considera que la escuela de pensamiento y el ideal educativo planteado por Rabindranath Tagore puede constituir una propuesta de atención efectiva para la problemática planteada. A partir del rescate que realiza Xicoténcatl Martínez (2016), en su libro *Poética Educativa. Artes, educación para la paz y atención consciente*, sobre la obra de Tagore, se retoman los siguientes planteamientos, los cuales están enfocados en la promoción de la educación para la paz y atención consciente, es decir, “a la atención plena, a las posibilidades del silencio y el equilibrio interior, la armonía entre mente y cuerpo en medio de las sombras de la desesperación humana, en el páramo del olvido de sí mismo y sus formas, expresadas como estrés, depresión o la cancelación de las posibilidades de la vida” (Martínez, 2016:15). En este mismo tenor, a lo largo de la obra fuimos identificando planteamientos que nos permiten repensar la realidad aquí descrita. Por ejemplo, el ideal educativo de Tagore plantea *la búsqueda humana más originaria: la libertad*. Para los pacientes y sus madres, ésta casi no existe sino que queda restringida a las posibilidades entre la vivencia de la enfermedad y su energía vital que cada vez disminuye. Frente a estas situaciones Tagore, propone cultivar las técnicas de respiración y contemplación, cuyo objetivo no es solamente lograr un estado de relajación, sino acceder en primera instancia a una experiencia de ecuanimidad y silencio interno. Ahí donde se reconoce nuestra naturaleza, nuestra posibilidad y libertad, se siente el fulgor de la vida, el amor, la seguridad de la muerte, la revelación de lo que se es.

En este sentido, reconocer la finitud y su certeza es un punto clave que podría reducir el sufrimiento, manifestado por pacientes y sus madres a través de estrés, enojo o desesperación.

Otro de los aspectos abordados por Tagore es la importancia del movimiento del cuerpo, el cual constituye una energía vital. Dicho movimiento ha sido reprimido principalmente por la escuela; el resultado es que el cuerpo completo pierde una de sus misiones más importantes en la vida, la de expresarse. Morir es evitar la capacidad de usar el cuerpo completo como medio de expresión. Es por ello que los pacientes, al sentir disminuidos sus movimientos, su capacidad de jugar, pierden a la vez el interés por la vida. No obstante, las técnicas de respiración y contemplación también pueden atender este aspecto dado que han demostrado efectos positivos en la salud. El silencio –y la conciencia de éste– es la posibilidad de ver dos veces algo; al sostener la atención y la conciencia en ese estado de silencio sin juzgar, se desarrollan de manera gradual capacidades que permiten recuperar la posibilidad de hablar, pensar, actuar y decidir con base en esa conciencia, que es atención y silencio (Martínez, 2016). Finalmente en esta misma obra, el autor comenta las formas en que estas

técnicas han ayudado a atender el estrés, la depresión, la falta de concentración y las adicciones en jóvenes y niños.

Por otra parte, se han identificado situaciones exitosas dentro del proceso de tratamiento, por ejemplo: los pacientes que han logrado transitar al trasplante renal han contribuido a la alfabetización de sus pares que se encuentran en diálisis peritoneal o hemodiálisis.

Asimismo y desde un enfoque basado en la comunidad, se deberán plantear procesos de alfabetización que no solo involucren al paciente y a sus familiares, sino a todo el equipo de salud, incluyendo personal médico de enfermería, psicología, cuidados paliativos, maestros del aula hospitalaria, y también a acompañantes espirituales. Se requiere favorecer en los profesionales de la salud el reconocimiento del impacto de la falta de alfabetización en salud y elaborar estrategias adecuadas para atenderla, así como mejorar la formación en este tema, especialmente quienes trabajan en educación para la salud, salud pública y trabajo social (Andrus y Roth, 2002).

Mejorar la alfabetización en educación requiere, más que transmitir información o desarrollar habilidades cognitivas de lectoescritura y seguimiento de instrucciones, apoyar para que las personas desarrollen la confianza y actúen en conocimiento, en conjunto y en apoyo con su comunidad, a efecto de que logren mayor autonomía y empoderamiento y mejoren su salud a través de la comunicación y educación. Es necesario además entender los aspectos políticos de la educación para superar las barreras estructurales de la salud y enfatizar este contenido en las comunidades educativas (Nutbeam, 2000). Con político nos referimos a que la alfabetización en salud, especialmente desde el enfoque colectivo y crítico, tiene un fondo político al generar conciencia y empoderar a las personas para promover cambios sobre determinantes económicos y sociales en favor de la salud; incluyendo la cobertura de sus derechos y la gestión de servicios y recursos ante instituciones y autoridades; así como la creación de políticas públicas que mejoren su salud colectiva.

Urge que las costumbres morales, las creencias religiosas y la parte espiritual transiten hacia una comprensión tranquilizadora en torno a la finitud de la vida. Gran parte del sufrimiento está atado al sentimiento de pérdida, pero existen otras formas de comprender el ciclo vital. Es importante reconocer además la deuda educativa en materia de ciencias –específicamente en el cuidado de la salud y la atención durante de la enfermedad– del Estado hacia sus ciudadanos. En México, parece ser que todo apunta hacia un analfabetismo en salud que mantenga en una situación vulnerable a los ciudadanos. Como no se puede seguir en la espera de una atención a estas demandas, se propone generar iniciativas a partir de investigaciones como ésta, que atiendan a pequeños grupos y que generen en ellos una conciencia crítica que les permita,

además de una mejor atención en torno a la salud-enfermedad, la capacidad para luchar por su derecho a una vida digna.

Sirva este texto polifónico como una oportunidad para sumarnos desde distintos aristas a la búsqueda y exigencia de un país más comprometido con la vida sana de sus habitantes.

Referencias

- Altin, S., Finke, I., Kautz-Freimuth S. y Stock, S. (2014). The evolution of health literacy assessment tools: a systematic review. *Public Health* 14:1207. doi: 0.1186/1471-2458-14-1207
- Andrus, M., y Roth, M. (2002) Health Literacy: A Review. *Pharmacotherapy* 22(3), 282-302. doi.org/10.1592/phco.22.5.282.33191
- Aparicio, M. (2003). Calidad de vida en pacientes pediátricos con enfermedad renal crónica y repercusión psicológica en sus padres (Tesis doctoral). Recuperada de <http://eprints.ucm.es/4756/1/T26603.pdf>
- Aparicio, C., Fernández, A., Garrido, G., Luque, A. e Izquierdo, A. (2013). Influencia de la situación clínica en la calidad de vida relacionada con la salud de los pacientes pediátricos con enfermedad renal crónica. *Nefrología* 33(1), 61-69. doi:10.3265/Nefrologia.pre2012.Jul.11484
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bakr A., Amr, M., Sarhan, A., Hammad, A., Ragab, M., El-Refaey, A., y El-Mougy, A. (2007). Psychiatric disorders in children with chronic renal failure. *Pediatric Nephrology* 22(1), 128–131. doi: 10.1007/s00467-006-0298-9
- Blum, B., Álvarez, A. y Gordillo, G. (2009). Psiconefrología. En Gordillo, G., Exeni, R., De la Cruz, J. (Eds.) *Nefrología Pediátrica* (pp. 753-771). Barcelona, ES: Elsevier.
- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Bröder, J., Okan, O., Bauer, U., Bruland, D., Schlupp, S., Bollweg, T., Pinheiro, P. (2017). Health literacy in childhood and youth: a systematic review of definitions and models. *BMC Public Health* 17, 361. doi: 10.1186/s12889-017-4267-y
- Chase, S. (2008). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. (pp. 57-94), Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Contreras, F., Esguerra, G., Espinosa, J., Gutiérrez, C. y Fajardo, L. (2006). Calidad de vida y adhesión al tratamiento en pacientes con insuficiencia renal crónica en tratamiento de hemodiálisis. *Universitas Psychologica* 5(3), 487-499.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues* (pp. 1-43), Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- De Pasquale, C., Pistorio, M., Lauretta, I., Fatuzzo, P., Fornaro, M., Conti, D., Veroux, M. (2014). Somatopsychic Correlates and Quality of Life of the Dialyzed Patient: A Cross-Sectional Study. *Transplantation proceedings* 46(7), 2199-2202. doi: 10.1016/j.transproceed.2014.07.026
- Dilla, T., Valladares, A., Lizán, L. y Sacristán, J. (2009). Adherencia y persistencia terapéutica: causas, consecuencias y estrategias de mejora. *Atención Primaria* 41(6), 342–348. doi: 10.1016/j.aprim.2008.09.031

- Dogan, E., Erkok R, Eryonucu, B., Sayarlioglu, H. y Agargun, M. (2005). Relation between depression, some laboratory parameters, and quality of life in hemodialysis patients. *Renal Failure* 27(6), 695-699. doi: 10.1080/08860220500242728
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Eisner, E. (1994). Formas de representación. En E. Eisner (Ed.), *Cognición y currículum: una visión nueva* (pp. 65-92). Buenos Aires, AR: Amorrortu.
- Fisher-Wilson, J. (2003). The crucial link between literacy and health. *Annals of Internal Medicine* 139(10), 875-878. doi: 10.7326/0003-4819-139-10-200311180-00038.
- Fraser, S., Roderick, P., Casey, M., Taal, M., Yuen, H., y Nutbeam, D. (2013). Prevalence and associations of limited health literacy in chronic kidney disease: a systematic review. *Nephrology, dialysis, transplantation* 28(1), 129-137. doi: 10.1093/ndt/gfs371
- García, M., Mateo, I. y Maroto, G. (2004). El impacto de cuidar en la salud y la calidad de vida de las mujeres. *Gaceta Sanitaria* 18(5), 83-92. doi: 10.1157/13061998
- Gómez, M. (1999) Los niños y la muerte. En Gómez, M. *Medicina paliativa en la cultura latina* (pp.1133-1157) Madrid, ES: Arán.
- González, L. Fernández, C. y Cabello, I. (2014). Influencia de la educación dietética en la disminución de la ganancia de peso interdialítico. *Metas de enfermería* 17(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4611293>
- Guzys, D., Kenny, A., Dickson-Swift, V. y Threlkeld, G. (2015). A critical review of population health literacy assessment. *BMC Public Health* 15(215). doi:10.1186/s12889-015-1551-6
- Hill N., Fatoba S., Oke J., Hirst J., O'Callaghan C., Lasserson D. y Hobbs, F. (2016). Global Prevalence of Chronic Kidney Disease – A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS One* 11(7). doi:10.1371/journal.pone.0158765
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística, INEGI (2016). *Mortalidad*. Recuperado el 10 de marzo del 2017 de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/registros/vitales/mortalidad/tabulados/ConsultaMortalidad.asp>
- Jain, D. y Green J. (2016). Health literacy in kidney disease: Review of the literature and implications for clinical practice. *World Journal Nephrology* 5(2), 147-151. doi: 10.5527/wjn.v5.i2.147
- Kamberelis, G. y Diamitriadis, G. (2008). Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. (pp. 57-94) Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- KDIGO (2017). Clinical Practice Guideline Update for the Diagnosis, Evaluation, Prevention, and Treatment of Chronic Kidney Disease–Mineral and Bone Disorder (CKD-MBD). *Kidney international supplements* 7(1). Recuperado de <http://kdigo.org/wp-content/uploads/2017/02/2017-KDIGO-CKD-MBD-GL-Update.pdf>.
- Keim-Malpass, J., Letzkus, L. y Kennedy, C. (2015). Parent/caregiver health literacy among children with special health care needs: a systematic review of the literature. *BioMed Central Pediatrics* 15(92). doi:10.1186/s12887-015-0412-x
- Martínez Ruiz, X. (2016). *Poética educativa. Artes, educación para la paz y atención consciente*. México: Quinta del Agua Ediciones-IPN.
- Marciano, R., Soares, C., Diniz, J., Lima, E., Silva, J., Canhestro, M., Oliveira, E. (2011) Behavioral disorders and low quality of life in children and adolescents with chronic kidney disease. *Pediatric nephrology* 26(2), 281-90. doi: 10.1007/s00467-010-1683-y
- National Kidney Foundation (2002). *Clinical K/DOQI Practice Guidelines For Chronic Kidney Disease: Evaluation, Classification and Stratification*. Recuperado de https://www.kidney.org/sites/default/files/docs/ckd_evaluation_classification_stratification.pdf

- Nutbeam, D. (2000). Health Literacy as a Public Health Goal: A Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies into The 21st Century. *Health Promotion International* (15)3, 259-267. doi: 10.1093/heapro/15.3.259
- Nutbeam, D. (2009). Defining and measuring health literacy: what can we learn from literacy studies? *International Journal of Public Health* 54(5), 303-305. doi:10.1007/s00038-009-0050-x
- Ramos, S., Garibay, M. y Curiel, A. (2015). El campo de la salud ambiental: una oportunidad para alcanzar las metas de la alfabetización científica. *Ambiente & Sociedad* 18(4), 75-96. doi: 10.1590/1809-4422ASOC944V1842015
- Roth, W.-M. y Barton, A.C. (2004). *Rethinking scientific literacy*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Roth, W.-M. y Jornet, A. (2014). Toward a Theory of Experience. *Science Education* 98,106-126, doi: 10.1002/sce.21085
- Secretaría de Salud de México (2008). Estudio de insuficiencia renal crónica y atención mediante tratamiento de sustitución. Recuperado el 31 de marzo del 2018 de http://www.dged.salud.gob.mx/contenidos/dess/descargas/estudios_especiales/EIRC_AMTS.pdf
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, F., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z. y Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health* 12,80. doi: 10.1186/1471-2458-12-80
- Speros, C. (2005). Health literacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing* 50(6), 633-640. doi: 10.1111/j.1365-2648.2005.03448.
- United States Renal Data System (2017) Chapter 11: International Comparisons USRDS Annual Data Report/ vol. 2. Recuperado de https://www.usrds.org/2017/download/v2_c11_IntComp_17.pdf
- Velázquez, Y. y Espín, A. M. (2014) Repercusión psicosocial y carga en el cuidador informal de personas con insuficiencia renal crónica terminal. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21430496002>
- Veresov, N., (2016) Duality of Categories or Dialectical Concepts? *Integrative Psychological and Behavioral Science* 50, 244-256. doi:10.1007/s12124-015-9327-1
- Wharf, J., Begoray, D., MacDonald, M. (2009). A social Ecological Conceptual Framework from Understanding Adolescent Health Literacy in the Health Education Classroom. *American Journal of Community Psychology* 44(3-4), 350-362. doi:10.1007/s10464-009-9270-8
- World Health Organization (1998) *Health Promotion Glossary*. Recuperado de: <http://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf?ua=1>
- Zarcodolas, C., Pleasant, A. y Greer, D. (2006). *Advancing health literacy. A framework for understanding and action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zeyer, A. (2012). A Win-Win Situation for Health and Science Education: Seeing Through the Lens of a New Framework Model of Health Literacy. En A. Zeyer and R. Kyburz-Graber (eds.), *Science, Environment, Health: Towards a Renewed Pedagogy for Science Education* (pp. 148-153). Dordrecht, Heidelberg, Nueva York, Londres: Springer.

[INNOVUS]

Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades

Rosario García-Huidobro Munita
Universidad Católica Silva Henríquez
Universidad de los Lagos, Chile

Resumen

Se presenta la experiencia de profesores en formación de Artes Visuales de la carrera de Pedagogía en Artes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile —específicamente la realizada en el Taller Creativo—, con el objetivo de reflexionar sobre la formación que reciben estos artistas-docentes y cómo negocian los conflictos entre el arte y la educación. En el curso que se describe, los estudiantes desarrollaron tanto su obra artística como su línea de investigación creativa para aprender sobre las artes y su futuro quehacer docente. Se mostrará cómo el estudiantado aprende que la enseñanza de las artes no se halla desvinculada de la experiencia artística, ya que toman en cuenta sus intereses personales y los consideran relevantes para el aula. Este tránsito entre sus experiencias artísticas y docentes los configura con un amplio sentido crítico y político.

Palabras clave

Educación artística, experiencia de los estudiantes, formación docente, identidad docente.

Artist-teachers who learn to teach. Creating pedagogic spaces and overcoming duality

Abstract

This paper presents the experience of future visual arts professors in the program of Arts Pedagogy at the Silva Henríquez Catholic University of Chile—particularly the experience of the Creative Workshop. The purpose is to reflect on the training that these artist-teachers receive and how they negotiate the conflicts in the relationship between art and education. In the course described, the students developed both their artistic work and their line of creative research in order to learn about the arts and their future teaching activities. The paper demonstrates how the students learn that teaching arts is not separate from the artistic experience, since they take their personal interests into account and consider them relevant in the classroom. This passage between their artistic and teaching experiences shapes them in a general critical and political sense.

Keywords

Artistic education, student experience, teacher identity, teacher training.

Recibido: 14/10/2017
Aceptado: 17/01/2018

Introducción

El principal objetivo de este artículo es compartir la experiencia de aprendizaje ocurrida en el Taller Creativo Integral, asignatura que se impartió en el programa de formación de profesores de Artes Visuales durante 2017, en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Católica Silva Henríquez, en Santiago de Chile. En ese curso los estudiantes buscaron desarrollar tanto su obra artística como su línea de investigación creativa; aprendieron sobre las artes de manera práctica, para preparar su bagaje crítico-reflexivo y enfrentar la docencia desde este posicionamiento.

El curso se realizaba una vez por semana con una duración de tres horas, lo que permitía corregir trabajos de manera colectiva durante la jornada. Consistió en un taller práctico de creaciones personales que tuvo como objetivo principal potenciar la figura del artista-docente (Atkinson, 2011; Adams 2003, 2007). Básicamente se buscó reafirmar el propósito de que los profesores de Artes puedan enseñar valorando sus experiencias y así utilizarlas como saberes que nutren su experiencia pedagógica. Para desarrollar dicho objetivo se delinearon otros dos específicos, que respondían a la cuestión de cómo promover el quehacer artístico-docente. El primer objetivo específico planteó que el estudiantado realizara investigaciones y construyera, a partir de encargos determinados, de manera original y creativa su propia línea de interés artística y pedagógica. Para ello, a lo largo del curso se asignaron diversas tareas con temáticas y estrategias precisas (evidencias históricas, ejemplos artísticos contemporáneos, conceptualizaciones), a través de las cuales se les invitaba a dar respuestas creativas y resolutivas a su experiencia personal y pedagógica. Las sesiones resultaron ser instancias para presentar sus trabajos y, desde ese espacio grupal, interpretar, establecer analogías, comprender la realidad, el cambio social y la diversidad cultural, para cuestionar críticamente el arte como normativa de la cultura dominante.

Además del requerimiento de presentar sus trabajos al grupo (que podía ser bi o tridimensional, instalación, *performance* y video, entre otros), se les solicitó que al comentar la obra también reflexionaran sobre el espacio pedagógico del trabajo. En este sentido, el segundo objetivo específico del curso implicó que vincularan su creación artística con la labor docente. Para ello, en cada entrega se les solicitaba que respondieran a una serie de preguntas, como ¿qué actividad pedagógica podrías crear desde este trabajo artístico?, ¿qué contenido podrías desarrollar?, ¿con estudiantes de qué año podrías realizar esta actividad? De esta manera se fomentó que los artistas-docentes desarrollaran su propio quehacer artístico creando experiencias artísticas, que, después de reflexionarlas desde lo pedagógico, habrían de des-

vincularlas del área artística personal para llevarlas al campo social de la enseñanza. Este tránsito cobró un significado relevante, ya que lograban dar un sentido político a sus creaciones y a re-significarlas.

Para dar cuenta de lo señalado, más adelante se ejemplificarán algunas de esas experiencias artísticas. También compartiremos el recorrido que desarrollaron los estudiantes entre lo personal y lo pedagógico. Se hará énfasis en el tránsito que realizaron entre las Artes y la Educación, para crear actividades didácticas a partir de sus creaciones artísticas que los abrieron al compromiso social como educadores y, sobre todo, a pensarse como artistas-docentes en conjunto y no de manera aislada.

Debido a la importancia que cobra la noción artista-docente discutida en este artículo, en el próximo apartado se realiza un breve recorrido sobre esta concepción para reflexionar su origen, desarrollo y conflictos. Luego, en los posteriores apartados, nos centraremos en la experiencia del curso Taller Creativo Integral, donde se explicará su metodología, así como la participación del estudiantado. Asimismo, compartiremos dos trabajos artísticos que se realizaron durante el curso, al igual que las actividades pedagógicas realizadas a partir de sus creaciones. Finalmente, la experiencia que desarrollaron los estudiantes en el curso nos permitió discutir la importancia de la formación artística-pedagógica en la percepción de sí mismos como artistas-docentes, pues –como menciona Dennis Atkinson– los artistas que “mantienen su propia práctica creativa son significativamente más efectivos en el aula o estudio y se sienten más satisfechos con su trabajo educativo” (Atkinson, 2011, p. 116).

Concepción del artista-docente

El término “artista-docente” comenzó a emplearse en el Reino Unido para señalar el antiguo oficio de los artistas que enseñaban. Con relación al origen de este concepto, en un interesante artículo James Daichendt (2009) explica cómo se gestó la noción artista-docente a partir de la figura de George Wallis (1811-1891), quien desarrollaba sus prácticas educativas como artista y profesor en la Escuela de Diseño de Manchester.

La experiencia profesional de Wallis fue de gran importancia, ya que propició la formación de esta nueva identidad en el siglo XXI, pues ha sido reconocido como uno de los profesores británicos más importantes por sus contribuciones en las escuelas y museos de artes y diseño del país. Wallis fue uno de los primeros en graduarse del programa inicial de Enseñanza Artística en el Reino Unido, el cual se centraba en *aprender a enseñar* Artes y no simplemente *aprender sobre* las Artes. Esta formación fue crucial en su experiencia, puesto que contribuyó enormemente en su identidad

como artista-docente y su perspectiva de enseñanza. Para este profesor, la posición de quien hace o practica arte debe ser igual a quien enseña, aspecto que subrayó tras llevar sus propias experiencias y prácticas artísticas al aula. Fue su manera de enseñar lo que hizo que se llamara a sí mismo “artista-docente” y que introdujera esta interesante noción en el campo de la enseñanza.

Posterior a Wallis, el término “artista-docente” reapareció a mediados de los cincuenta del siglo pasado en un artículo de Vincent Lanier (1959), donde señalaba que la identidad del artista era distinta a la del profesor de Arte. Además, Lanier remarcaba la carencia de reconocimiento y la falta de lugar que sostenía la noción artista-docente en el campo de la educación artística. Estas ideas provocaron nuevos cuestionamientos, puesto que poco tiempo después Willard McCracken (1959), respondiendo a las preocupaciones de Lanier, aseveró que el término artista-docente surgía primariamente de la actividad artística, es decir, de artistas que se involucraban con la enseñanza, lo que proveía de efectos positivos a la experiencia de la enseñanza artística. Las ideas de McCracken subrayaron la importancia de la actividad creativa del docente en su profesión didáctica.

Como bien muestra ese debate, ya a mediados del siglo XX se podían apreciar los conflictos que encaraba la noción artista-docente, pues conduce a la pregunta “¿qué es un artista-docente (o enseñante de las artes)? ¿Es alguien que practica una profesión dual o es algo más, quizás una filosofía de enseñanza?” (Daichendt, 2009, p. 219). Retomamos estas palabras de James Daichendt (2009), ya que justamente señalan diversas percepciones de quien se asume como artista-docente. Por un lado, se plantea esta experiencia como dualidad, al intentar superponer el rol o experiencia de artista sobre el docente (o viceversa). Por otro lado, a partir de Wallis se plantea la noción artista-docente como una filosofía de enseñanza, o también como una forma de entender la identidad profesional, tanto como artista y docente, donde ambas se concilian.

Esta segunda manera de entender la profesión del artista-docente ha sido promovida por el Reino Unido, que desde finales del siglo XX ha intentado acompañar a los profesores de Artes en su afán de favorecer la negociación y el cruce entre sus identidades como artistas y docentes (Adams, 2003, 2007; Atkinson, 2011), y, más allá de concebirlas como dualidades, ayudarlos a asumir que sus experiencias artísticas pueden cobrar un sentido primordial en su quehacer docente. Para ello, en 1999, la Sociedad Nacional para la Educación Artística y el Diseño (NSEAD) y el Consejo Inglés para las Artes crearon el programa educativo Artist-Teacher Scheme (ATS), con el fin de entrecruzar los roles del artista y del docente, para dar así solución a los conflictos que vivían los profesores de las Artes. Ante aquellas demandas se crearon programas para coadyuvar en la construcción y desarrollo de la identidad artista-docente, ya que éstos son procesos identitarios complejos

que son influidos por diversas variables personales y profesionales (como artistas y también docentes), su filosofía pedagógica, el carácter de la escuela y el estado de sus carreras (Hall, 2010). Por ello, muchas veces el vínculo entre la práctica artística y la docente es complejo, difícil de articular y desafiante para llevar a cabo. A partir de estas necesidades, los programas surgieron como un desafío a la dicotomía artista/docente, justamente para generar un enlace entre ambas experiencias y así recomodar sus necesidades, como artistas y como docentes. Estos programas se componen por diversos talleres, cursos y maestrías que se desarrollan en diversas galerías e institutos universitarios del país. Así, esta diversidad de actividades se presenta como un esquema de desarrollo profesional que apoya y motiva a los individuos que son o quieren ser artistas-docentes, donde se busca promover el trabajo creativo de los artistas y, de este modo, que puedan enriquecer y beneficiar sus experiencias pedagógicas en las escuelas.

Ahora bien, una vez descrita tanto la trayectoria como el recorrido histórico que ha tenido esta noción, vale la pena ahora conocer su significado práctico, es decir, qué implica ser artista-docente y cuál es su sentido ontológico. Esto, en primer lugar, nos lleva a conocer y enfrentar la dualidad con que generalmente se le caracteriza (Adams, 2003, 2007; Thornton, 2005; Daichendt, 2009; Hall, 2010, Atkinson, 2011). Profundizar este primer camino nos lleva a revisar, por un lado, la existencia de una presión –desde el ámbito de la formación profesional–, por ubicar al individuo en un espacio concreto, ya sea como artista o docente. Esta manera ontológica y dual de situarse dificulta los desplazamientos espontáneos y no contribuye a la posibilidad de abrir la profesión artista-docente hacia un espacio tercero, que no es ni uno ni el otro, sino una forma de aprender ambas profesiones a la vez (Kind *et al*, 2007). Además, es importante señalar que localizarse en uno u otro espacio supone identidades y roles diferentes, que lo sitúan de manera diversa en la sociedad (Hickman y Brens, 2015). Ante ello, es importante señalar que la identidad profesional nunca tiene una sola dimensión (Wegner, 2001), puesto que ser artista o profesor implica identidades fluidas, que pueden ir cambiando, nutriéndose y, por tanto, se afectan mutuamente porque social y ontológicamente se entrelazan.

El cómo se es y se va aprendiendo a ser artista-docente implica –según Allan Thornton (2005)– poner en común el mundo del arte, con el de la educación y el de la educación artística. Históricamente, cada una de estas áreas tiene su propia trayectoria, literatura, forma práctica y cultural. Por ello se generan dicotomías y rivalidades entre estos mundos, porque la trayectoria del mundo artístico *poco* ha sido entrecruzada con la educativa, lo que sitúa a la educación de las Artes –y a quienes la enseñan– en los márgenes educativos (Carrasco y García-Huidobro, 2016) y en constante tensión (García-Huidobro, 2018). Sin embargo, el

concepto artista-docente que promovemos en este artículo y en el curso Taller Creativo, nos lleva a pensar en alguien que tanto enseña Artes como produce experiencias artísticas a la vez. Hablamos de individuos que desarrollan ambas actividades como su práctica habitual y que buscan estrategias que los ayuden a generar dichos recorridos de manera fluida. Esto les permite entender su labor docente como una práctica artística también y viceversa, esto es, como una forma de vida (Thornton, 2005). Como propone James Hall (2010), es una invitación a comprender la actividad artística-docente como un “lugar no pensado”, donde las artes y la educación se encuentran, donde sus roles son intercambiables y nada está definido porque se va construyendo en el camino.

Además, la práctica de un artista-docente se transforma en un compromiso social y político (García-Huidobro, 2016), puesto que ejerce la docencia en primera persona, es decir, enseña técnicas, contenidos, temas o situaciones que le importan, que ha experimentado o ha de investigar plásticamente. Este aspecto hace de su quehacer docente un espacio para aprender de la propia práctica artística y, además, transformar el momento de enseñanza en una experiencia artística en sí misma, que nutre tanto a él o a ella como a sus estudiantes. Asimismo, los artistas-docentes viven su práctica como investigadores, como un espacio para aprender de sus intereses artísticos junto a sus estudiantes (García-Huidobro, 2017).

Explicadas algunas características del artista-docente, a continuación se revisará la metodología del curso Taller Creativo Integral, para explicar cómo un espacio de formación profesional universitario puede favorecer el tránsito entre las artes y la educación. De esta manera se busca contribuir en la conformación de sus identidades híbridas y que ello les permita enfrentar su futura tarea docente sin anteponer un modo de ser u otro. Más bien que ambos se complementen para que puedan realizar su trabajo docente junto al compromiso artístico.

El Taller Creativo en la formación del artista-docente

Este taller es una asignatura optativa de la carrera de Pedagogía en Educación Artística, con área de especialización en Artes Visuales, de la Universidad Católica Silva Henríquez. Se desarrolló una vez por semana durante el segundo semestre del 2017. Al estar compuesta por 18 estudiantes, decidimos dividir el curso en dos grupos para que cada uno pudiera presentar sus trabajos de manera alternada entre cada semana. Así, cada grupo disponía de dos semanas para pensar y realizar los ejercicios y para evaluarlos posteriormente de manera grupal. Las correcciones eran personalizadas, es decir, cada estudiante montaba su trabajo en algún espacio idóneo de la Facultad y luego, junto al resto

de los compañeros, visitábamos su ejercicio. En esa presentación nos comentaba el trabajo, su contenido conceptual, referentes y lo vinculaba con una actividad pedagógica creada previamente. De esta manera, las evaluaciones se basaban en el diálogo entre quien presentaba, la profesora y el resto de estudiantes, favoreciendo espacios de aprendizajes grupales y de discusión reflexiva (Ferrada y Flecha, 2008).

Respecto a los encargos, éstos se realizaban cada dos semanas y se planteaban como ejercicios generales basados en temáticas contingentes y que habíamos considerado relevantes estudiar para complementar el currículum nacional. Algunas de las temáticas revisadas fueron: retrato, cuerpo, narrativa, ficción y espacio social, entre otras. Junto a la introducción del encargo revisábamos referentes artísticos contemporáneos que –desde lo bidimensional, tridimensional, video y *performance*– trataran estos temas de manera conceptual o técnica en su obra. La revisión de dichos referentes sirvió de guía y generó ideas para el encargo del alumnado. Además, analizar la obra de dichos referentes nos permitió reflexionar y discutir cómo se insertan dichas temáticas en la sociedad actual y, sobre todo, en la escuela.

A partir de la temática planteada en el ejercicio, el alumnado se apropiaba del encargo y lo llevaba hacia el plano de su interés personal. Así se remarcaba la necesidad de construir trabajos artísticos que, en primer lugar, tuvieran relevancia para ellos, que los afectara y que también transmitieran un mensaje social. Todo ello como una forma de potenciar que la práctica artística también es un modo creativo y crítico de investigación personal y social (Sullivan, 2010).

La experiencia del Taller Creativo resultó transformativa para los participantes. Primero, porque al apropiarse de los temas y re-significarlos realizaban ejercicios que muchas veces tocaban aspectos biográficos, miedos, deseos y reflexiones del grupo, lo que les permitía aprender de ellos mismos y de sus compañeros. En este sentido, hablamos de prácticas artísticas que tienen la capacidad de transformar nuestras formas de comprender(nos). En segundo lugar, señalamos que el tipo de práctica artística que realizaba el grupo de artistas-docentes del taller producía también un tipo de conocimiento transformativo, puesto que posee el potencial de cambiar la forma en que vemos y pensamos (Sullivan, 2011). Además, porque del encargo realizado emanaban propuestas pedagógicas con temáticas y contenidos relevantes para el aula escolar, que van más allá de lo propuesto en el currículum, tales como género, feminismo, culturas originarias, sexualidad, cuidado de lo natural, cultura visual, etc. Es por ello que podemos asegurar que, a partir de las prácticas artísticas y pedagógicas desarrolladas por los estudiantes del taller, se construían nuevos conocimientos que no sólo eran relevantes para ellos y ellas, sino que también se articulaban como desafíos a las políticas

públicas nacionales a tratar en el currículum. Esto posiciona a los artistas-docentes en formación como actores políticos que encarnan un compromiso social y ético con la enseñanza chilena.

A continuación compartiremos dos trabajos visuales realizados en el curso, como también las actividades pedagógicas que crearon para razonar sobre dicho ejercicio en el aula escolar. Se describe tanto el ejercicio artístico como el pedagógico con el objetivo de reflexionar sobre la manera en que el grupo de estudiantes aprendió a ser artista-docente, lidiando entre lo artístico y pedagógico, y finalmente logró un tránsito fluido entre las artes y la educación, como un camino entre lo personal y lo político.

El primer trabajo que se revisará corresponde al cuarto encargo realizado en el taller sobre la temática de ficción y realidad. Si bien estos temas no se hallan dentro de los planes y programas de la Educación Artística en Chile, sí consideramos que eran un tópico presente en la situación escolar actual, debido a que el alumnado está rodeado de tecnologías. Por ello es un desafío aprender a usarlas o bien cuestionar su uso, necesidad y proximidad con nuestra cotidianidad. Para promover la temática de este encargo, se revisó la obra de artistas contemporáneos, tales como Mariko Mori (Japón), Beth Hoeckel (EE UU), Bill Viola (EE UU), Francis Alÿs (Bélgica), Tacita Dean (Reino Unido), Sophie Calle (Francia). El estudio de su obra se enfocó principalmente en comprender cómo cada uno de ellos entrecruzaba la ficción con la realidad, o bien cómo jugaba con estos conceptos. A partir de las reflexiones que surgieron en el curso, cada artista-docente en formación desarrolló su propia propuesta artística. Desde aquí se comparte el trabajo artístico titulado “Condición de la mujer en los videojuegos”, realizado por una estudiante que en su vida cotidiana participa profesionalmente en juegos de pelea virtual. En el trabajo presentado, la artista en formación tomó el juego “Street Fighter II” para mostrar la realidad y ficción de su propio mundo virtual y su circunstancia social como mujer (Figura 1).

En él, la autora se representa a sí misma como una luchadora más y, a través de la secuencia de imágenes, se autorretrata empoderada peleando con otro jugador y triunfando al final. Según la autora, los

videojuegos son un mundo dominado casi en su totalidad por el sexo masculino, las mujeres no se ven mucho en esta disciplina [...] La obra consiste en una representación de mis sueños intervenida con la integración física de mi cuerpo por medio de la fotografía, causando un quiebre en esa ficción, ese mundo real, ese mundo que jamás podrá ser parte de mi día a día. (Relato escrito de la estudiante.)

Es interesante apreciar como la artista-docente tomó la temática planteada para proyectar su experiencia en los videojuegos

Figura 1. Trabajo presentado por artista-docente en formación. A la izquierda, serie compuesta por tres fotografías donde la artista interviene el juego “Street Fighter III” y se autorretrata como luchadora en juego. A la derecha, detalle de la primera fotografía de la serie.



y cuestionar la condición de la mujer en este ámbito. La artista en formación desarrolla una obra donde interviene el juego para visibilizarse como una jugadora competitiva de juegos virtuales, transformando su discriminación profesional en una ficción y viceversa. El juego de realidad y ficción que hace la artista en su obra es una forma de cuestionar y empoderar su propia realidad profesional. Luego de presentar su trabajo, la estudiante planteó la siguiente actividad para llevar al aula:

Los alumnos de 7° básico deberán tomarse unos minutos para pensar y escoger en base a sus intereses, como por ejemplo los video juegos, el cómic, libro de lectura favorito, serie (que no sean de la realidad del día a día) y, mediante el uso de TICS, logren llevar esa ficción a un hecho concreto, interviniendo su realidad del día a día. (Relato escrito de la estudiante.)

Lo que esta estudiante señaló –al entrecruzar su autorretrato de jugadora empoderada con la actividad pedagógica– es la importancia de que los artistas-docentes en formación puedan llevar parte de su subjetividad, deseo de ser e interés personal, al aula, por medio de la creación de actividades que les resuenen porque les importan. Esta forma de autoría y de empoderamiento pedagógicos conduce a la reflexión sobre la manera en que se abren paso a los espacios de subjetividad en el saber quienes se forman como artistas-docentes, como un sentido personal de la identidad que es fluido y que se renegocia constantemente.

La subjetividad es –según Margaret Smith, Petra Munro y Katherine Weiler (1999)– lo que nos transforma en sujetos activos en la historia. Por ende, requiere transformación, cuestionamiento y una apertura para trascender hacia la posibilidad de ir comprendiéndonos mediante el deseo. Esta idea se vincula con el deseo

de enseñar. Sobre ello, Nieves Blanco (Sofías, 2002, p. 78) explica que el conocimiento que a ella le importa enseñar es aquel que “se siente a ras de piel”, porque para ella lo que tiene sentido es enseñar aquello que le afecta; lo que deviene de su deseo. Es una invitación para que los artistas-docentes en formación nunca dejen de preguntarse qué deseo enseñar y qué puedo ofrecer a mis estudiantes. Estas mismas ideas son las que practican las profesoras María Cobeta y Marta Holguera, para quienes “producir saber a partir de nosotras mismas se hace más sencillo cuando dejamos de entender el saber como algo externo y producido por expertos, para comprenderlo como un saber que nace de la experiencia y que interroga el propio deseo” (2000, p. 98-99). En este sentido, interrogar el propio deseo como artistas-docentes significa dar al saber que se enseña un espacio para la vida, para la verdad y la originalidad que hay en cada una de nosotras.

La experiencia citada de la artista-docente en formación llevó a preguntarnos qué sucede cuando es el gusto por aprender y descubrir lo que moviliza a los maestros a crear las actividades y enfrentar la tarea pedagógica; también a cuestionarnos cómo es el saber que va conformando un artista-docente en formación, cuando desarrolla actividades pedagógicas que se mueven desde el deseo. Son saberes que se expanden desde el espacio de subjetividad. Ahora bien, ¿qué acontece cuando buscamos enseñar algo que nos afecta que sea divertido, motivador e interesante para todos?

Llevar lo personal al aula es un ingrediente esencial para todo profesor y se vincula con aspectos políticos de la enseñanza, porque significa compromiso y una mirada atenta con uno y el otro. Además, para los artistas-docentes en formación, aprender a enseñar desde aquello que los mueve e interesa transgrede las formas tradicionales de la enseñanza, porque dejan de subordinarse a lo establecido en el currículum y se abren a la experiencia de compartir aquello que los atañe personalmente. Esta idea se vincula con el llamado “partir de sí” que propone el pensamiento feminista de la diferencia. Es una invitación a tomar una posición a partir del deseo y alude una práctica que transforma, ya que desde el cuestionamiento mismo permite abrirse a lo nuevo, a otras posibilidades de ir siendo y haciendo (Piussi, 2000). Por ello, al promover que todo artista-docente en formación realice creaciones artísticas que luego se re-signifiquen en el aula, permitimos un *agenciamiento*. Según Joan Smith (2011), la capacidad de *agenciamiento* se articula como una toma de control y de decisiones sobre los aspectos de la propia vida. Posicionarse como agente activo es tomar decisiones para romper con lo establecido y el-deber-hacer en el aula, abriendo posibilidades para la transformación de sí, en la que podemos vivirnos y significarnos como múltiples posicionamientos. ¿Qué sucede cuando, desde estos múltiples posicionamientos, los artistas-docentes pueden autorizarse a ser en el aula?

Cuando el artista-docente en formación aprende a dar lugar a su deseo como localización simbólica, da espacio a un nuevo hacer y se autoriza a producir saberes desde lo vivo que habita entre sus experiencias e intereses artísticos u otros. Esto es dar voz y autoría a sus experiencias, lo que se expresa tanto en el contenido de lo que se enseña.

De igual modo, valoramos cómo la creación artística y la actividad pedagógica planteada por la artista-docente en formación se transformaron en mecanismos de empoderamiento personal. Al empoderarse ella y transformar su realidad como mujer ante los videojuegos, propone una actividad donde invita a los estudiantes a reflexionar sobre su realidad para intervenirla, modificarla.

A partir de su propuesta didáctica, podemos apreciar como todo artista-docente busca generar conocimientos significativos, tanto en sus creaciones como en el aula, haciendo pedagógicamente visibles las realidades marginadas. Este modo de negociar el interés artístico con el pedagógico muestra un tránsito fluido entre estos mundos, que se realiza con compromiso social y permite abrir nuevas posibilidades en la educación artística, al mostrar nuevas comprensiones visuales que exploran aspectos de identidad, género, raza, clase y sexualidad (Atkinson, 2002). De esta manera, la conformación de identidad híbrida que van gestando los artistas-docentes en formación promueve “a que los niños y estudiantes exploren los límites de su práctica con el fin de contemplar nuevas formas de práctica y producción, que podrían denominarse nuevas formas de vida” (Atkinson, 2002, p. 164). Esta forma de transgredir lo dado en la enseñanza de las artes se halla estrechamente unida con lo político en las artes y lo educativo, pues su actividad es un modo de intervención social en la educación, un acontecer político, ya que enseña que los artistas más que actuar como individuos son una posición (Velasco, 2015), y más que ser inventores son mediadores en la vida social. Por ende, la práctica artística, lejos de defender la autonomía del arte y la obra como objeto cosificado, se sitúa en un contexto específico o tipo de práctica que tiene sentido político, donde la experiencia transformativa (tanto personal como pedagógica) es esencial.

El segundo trabajo que planteamos revisar fue producto del quinto encargo, sobre la narrativa. Consideramos importante desarrollar esta temática porque, si bien no es un contenido propio de los planes y programas del currículum artístico nacional, es un tópico transversal en todas las disciplinas escolares y además propio de la vida cotidiana de los jóvenes. Hoy en día nos rodeamos de textos y éstos forman parte de la cultura visual, por lo cual llega a ser relevante que se aprenda a leer textos como imágenes y viceversa (Hernández y Rifà, 2011). Para revisar dicha temática analizamos las obras de las artistas Mar Arza (España), Jenny Holzer (EE UU), Barbara Kruger (EE UU), Shirin Neshat (Irán) y

Tracey Emin (Reino Unido), entre otras. A partir de sus trabajos, analizamos cómo los textos entregan mensajes y son una imagen visual a la vez. Estas reflexiones generaron ideas que llevaron a los artistas-docentes en formación a realizar diversas creaciones. Presentamos la obra de una artista-docente en formación que desarrolló un libro acordeón que aludía al silabario (Figura 2).

Esta estudiante durante todo el semestre desarrolló proyectos que vinculaban las artes con aspectos más didácticos, debido a su interés por la educación infantil, carrera que comenzó a estudiar previamente a ésta. Al interior del libro que creó, la artista jugó con imágenes y conceptos que se referían a la norma del significado y significante aprendido por los niños en el lenguaje temprano. Para ello, invitó a diversos adultos a que pensarán en una palabra y que le dieran una imagen diferente a la habitual. A partir de esta idea, buscaba reflexionar sobre cómo las experiencias personales transgreden aspectos tradicionales del lenguaje, ya que en su obra las personas atribuían nuevas imágenes a dichos conceptos, basados en experiencias que los habían marcado. Es relevante señalar que cuando presentó su trabajo expresó:

Figura 2. Trabajo presentado por artista-docente en formación. Arriba, libro acordeón compuesto por 14 páginas. Abajo, detalle del libro donde se expone la palabra escogida por los sujetos y las imágenes con las que fueron relacionadas.



Desde trabajos anteriores, me ha llamado la atención generar creaciones con relación al lenguaje, por influencia de mi hermana que está orientada a su estudio y mi experiencia anterior en base a la educación parvularia. La gran importancia de las palabras que acompañan a nuestras proyecciones visuales, desde que aprendemos a vincularlas, siempre lo he mirado con cierta curiosidad para desarrollar trabajos artísticos y educativos [...] Con esta propuesta encontré apropiado experimentar con la norma de significado y significante de forma colaborativa con diversa gente, que nos muestran distintos puntos vista a través de él. Cómo esta forma de nombrar nos permite reconfigurar lo que interactuamos cotidianamente y cambiar el sentido de algo tradicional en solo minutos. (Relato escrito de la estudiante.)

Luego de presentar su trabajo, decidió llevarlo al aula planteando la siguiente actividad pedagógica:

Se buscará que estudiantes de séptimo básico, de acuerdo con una reflexión sobre su contexto cultural, de las imágenes y símbolos que les rodean cotidianamente, busquen transmitir mensajes a la sociedad por medio de la elaboración de composiciones visuales de dibujo o pintura sobre papel de *stickers*, siendo requerido una presente relación entre palabra e imagen, que permita transmitir un mensaje que comparta un pensamiento crítico. Por último, para terminar, se encomendará a los estudiantes que los sitúen en espacios urbanos y realicen un registro de la acción desarrollada. (Relato escrito de la estudiante.)

Con su trabajo, la estudiante nos hizo cuestionar el uso tradicional del lenguaje y la manera en que hemos aprendido a nombrar nuestra realidad de manera excluyente. Nos propuso una obra que jugaba con aquellas normas y dejaba entrar la experiencia personal de diversos sujetos, para que a partir de lo acontecido en sus vidas se re-nombrara y re-significara la visibilidad del lenguaje. Esta fue una obra que se vinculó con la cultura visual, puesto que

La cultura visual es reflejo de la crisis y sobrecarga de información en la vida diaria y de la necesidad de encontrar formas de investigación y respuesta ante las nuevas realidades [...] En la cultura visual se pueden explorar las ambivalencias, intersticios y lugares de resistencia en la vida diaria postmoderna desde la perspectiva del consumidor, del visualizador (Hernández, 2005, p. 21)

Desde estas ideas, en la cultura visual se plantea que las imágenes aprehendidas o que conforman nuestra visión no son estables, sino que se modifican con base en su relación con la

realidad. Esto implica, según Hernández (2005, p. 25), “que una manera de representar la realidad puede perder su lugar, mientras otra manera toma su puesto sin que la primera desaparezca. Investigar este proceso histórico de sustitución/simultaneidad implica una aproximación casi genealógica sobre las manifestaciones y las prácticas de lo visual”. De esta manera, la investigación artística desarrollada por la estudiante puso en evidencia cómo las imágenes pueden cambiar dependiendo tanto del contexto como de la experiencia personal de cada sujeto, ya que la cultura visual dispone o da significado a las imágenes con relación a la cultura global y local (Mirzoeff, 2003).

A partir del juego entre significado y significante, expuesto en la obra de la artista-docente en formación, en su actividad pedagógica hace un llamado a los estudiantes escolares a tomar conciencia de ello y los invita a pensar en sus contextos visuales, para realizar propuestas que muestren nuevas redes de significados, transgredan lo establecido, lo ya visto o no expresado. Este planteamiento de la estudiante se vuelve interesante cuando pensamos en cómo la cultura visual permea y conforma tanto nuestras vidas como la de los estudiantes en el aula (Hernández, 2007), puesto que su actividad se vincula con el cuarto enfoque de enseñanza artística que propone Imanol Aguirre (2005), llamado “la educación artística como enseñanza de la cultura visual”. Esta perspectiva de enseñanza se centra en la educación de las Artes como un espacio para comprender la cultura visual, para que los estudiantes aprendan a leer las imágenes desde una relación crítica con éstas. Además, este enfoque plantea que la clase de Educación Artística sea un espacio que permita desarrollar nuestra subjetividad, como una “relectura que vamos haciendo de nosotros mismos, de nuestras experiencias, nuestras contingencias y nuestro pasado” (Aguirre, 2005, p. 336). En este sentido, podemos expresar que el tránsito epistemológico que realiza la artista-docente en formación, entre su hacer artístico y pedagógico, es un compromiso con las nuevas formas de ver y pensar la realidad. Esto la lleva a generar una actividad pedagógica acorde con las nuevas maneras de plantear la enseñanza de las artes –transgrediendo las tradicionales que la limitaban a una tentativa plástica– como una experiencia que se compromete con la realidad. Es aquí donde se vislumbra el posicionamiento docente (Carrasco y García-Huidobro, 2017), aquel que, orientado por pensamientos posmodernos, genera prácticas pedagógicas afines a su entorno ideológico y al de sus estudiantes e intenta orientar al alumnado “hacia una comprensión completa del impacto de la vida social sobre la creación de conocimientos y la construcción de la propia identidad.” (Efland *et al*, 2003, p. 81).

Por último, la actividad propuesta por la artista-docente nos lleva a pensar en lo que propone Dennis Atkinson (2016), cuando explica lo que ocurre a través de “la fuerza del arte”. Para

este pedagogo, el arte posee una energía e ímpetu que permiten transformar, generar nuevos saberes y posibilidades de cambio, cuando éste emerge desde un espacio contingente y relacional en el aula. Cuando el significado del arte brota como un evento fortuito y trascendente, nos permite reflexionar sobre nuestra realidad para transformarla. De esta manera, la actividad pedagógica se configura como un espacio que apunta hacia el cambio y que sitúa a los estudiantes como protagonistas de sus saberes, así como su cuestionamiento en la realidad.

Conclusión

El objetivo que se planteó en el Taller Creativo fue potenciar el aprendizaje del artista-docente de manera simultánea. A partir de encargos específicos, los estudiantes realizaron investigaciones artísticas para así poder elaborar su propia línea de interés tanto artística como pedagógica. También aprendieron a vincular sus saberes artísticos con los pedagógicos, para enfrentar el desafío que señala Rena Upitis (2005) y solventarlo. Esta autora llevó a cabo un estudio en dos programas de desarrollo profesional para profesores de Artes en Canadá y, en las conclusiones, expresó que hubo algunos casos en los que los artistas no lograron vincular su trabajo creativo con el pedagógico, ya que el desarrollo artístico que realizaban era diferente al que se debía ejecutar en el aula. Este problema –por extensión en la experiencia de los artistas-docentes– es vivido muchas veces como tensión. De ahí que sea importante señalar que la metodología del curso Taller Creativo Integral buscó promover el desarrollo temprano de vínculos entre la exploración personal de lo artístico con lo pedagógico, para que, al comenzar la profesión docente, puedan los profesores en formación experimentarla como una extensión de sus intereses y motivaciones artísticas.

Los casos revisados en el curso nos permitieron pensar cuatro aspectos relevantes sobre el proceso de formación de los artistas-docentes. Primero, sobre el compromiso político que oscila entre lo artístico y la enseñanza, aspectos que los involucran personal y socialmente. En segundo lugar, se constata la importancia de que la experiencia personal pueda transitar entre lo artístico y pedagógico. Tercero, se reflexionó sobre cómo la creación artística puede llevar a un artista-docente a enseñar Artes desde un determinado posicionamiento y enfoque de enseñanza, transgrediendo normativas o aspectos tradicionales. El cuarto aspecto relevante reside en que los artistas-docentes en formación aprendan a considerar la práctica artística como un tipo de investigación transformativa. Esto significa que la creación de conocimiento en las artes visuales constantemente genera cambios y nuevas comprensiones sociales (Transductores, 2010). Esto se logra a partir de la

práctica reflexiva que se desarrolla en el proceso artístico, pues, como señala Graeme Sullivan (2010, p. 110), ésta “es un tipo de actividad investigadora que utiliza diversos métodos para trabajar en contra de las teorías y prácticas existentes y ofrece la posibilidad de ver el fenómeno de nuevas maneras”.

En ese sentido podemos expresar que, a través del curso Taller Creativo, los artistas-docentes en formación aprenden un tipo de práctica artística denominada –según Graeme Sullivan (2010)– “hacer en comunidad” y que apunta a una forma de hacer que utiliza la capacidad comunicativa de las artes visuales para crear nuevas conexiones entre ideas personales y públicas. Es una forma de ser y hacer que vincula al artista como un trabajador cultural (Sullivan, 2010), quien utiliza su práctica visual con comunidades para generar nuevas comprensiones.

Asimismo, este artículo ha mostrado cómo los artistas-docentes en formación conforman un tipo de creación artística que es re-significada y llevada al aula a través de una actividad pedagógica que, si bien no tiene una relación directa con la obra realizada, se sustenta en la reflexión desarrollada en la obra misma. Este aspecto es muy relevante, porque habla de la urgencia del artista-docente como un práctico reflexivo (Thornton, 2005). Ser artista-docente implica enfrentar los cambios, tensiones y problemas asociados a ambos mundos y, con base en ellos, adoptar las estrategias necesarias para afrontar sus prácticas. Por ello, es imprescindible promover que los artistas-docentes desarrollen prácticas reflexivas en su formación, las cuales los ayuden a reconciliar conflictos potenciales entre su hacer como artistas y docentes (Hall, 2010). Al tomar conciencia de sus contradicciones y tensiones entre sus roles como artistas y profesores, la práctica puede ser re-comprendida, puesto que, al trabajar esos cuestionamientos desde estrategias reflexivas, se promueve que los artistas-docentes en formación puedan comprender que el rol de cada uno no está separado del otro, sino que se fusionan. De esta manera, el curso propuesto es un taller que permite e incentiva a que los futuros profesores puedan desarrollar creaciones artísticas e interrogarlas, para reflexionar el sentido personal y social de éstas y, a partir de lo cuestionado, configurar actividades pedagógicas que prolonguen dicho cuestionamiento social, experimentación o motivación en el aula.

Para finalizar, a través de los casos revisados pensamos que el Taller Creativo es un espacio de formación relevante, que busca contribuir en la configuración de las identidades de artistas-docentes no sólo de la carrera Pedagogía en Educación Artística de la Universidad Católica Silva Henríquez. También consideramos que este curso puede ser iluminador para otras instituciones que buscan formar a artistas-docentes. Hoy en día, es nuestro compromiso como educadores mostrar a los futuros artistas-docentes su identidad como un espacio híbrido y onto-epistemológico

(Barad, 2003), donde ambas labores son igualmente importantes porque se construyen mutuamente. Así, el curso enriquece el resto de asignaturas a lo largo de la carrera y les permite hacer un nexo entre aquellas propias de la disciplina artística y las pedagógicas. En el espacio del Taller Creativo se desarrollan instancias para interrogar y problematizar sus posicionamientos como artistas y docentes a la vez; una práctica onto-epistemológica que se sitúa en el cruce de ambos roles como modos de ser y conocer (García-Huidobro, 2016).

Agradecimiento

Este artículo se ha realizado gracias al Programa de Mejora Institucional, PMI 1503 de la Universidad de Los Lagos, Chile.

Referencias

- Adams, J. (2003). The artist-teacher scheme as postgraduate professional development in higher education. *International Journal of Art & Design Education* 22(2), 183-194.
- Adams, J. (2007). Artists becoming teachers: expressions of identity transformation in a virtual forum. *International Journal of Art & Design Education* 26(3), 264-273.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Atkinson, D. (2002). *Arts in Education: identity and practice*. Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Atkinson, D. (2011). The Artist-teacher. En Atkinson, D. *Art, Equality and learning. Pedagogies against the State* (pp. 115-138). Países Bajos: Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2016). Without criteria: Art and learning and the adventure of pedagogy. *The International Journal of Art & Design Education* 36(2), 141-152.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society* 28(3), 801-831.
- Carrasco, S. y García-Huidobro, R. (2016). Educación artística. Construyendo desde la marginalidad y la precariedad. *Revista Invisibilidades* 9, Agosto, 105-112.
- Carrasco, S. y García-Huidobro, R. (2017). Repensando nuestros posicionamientos como profesoras de arte dentro de un escenario de cambios. *Revista de Educación Artística EARI*. En prensa.
- Cobeta, M. y Holguera, M. (2000). Prácticas educativas desde la libertad femenina. *DUODA. Revista de estudios feministas* 18, 89-112.
- Daichendt, J. (2009). George Wallis: The original artist-teacher. *Teaching Artist Journal* 7(4), 219-226.
- Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, ES: Paidós.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos* XXXIV, 1, 41-61.

- García-Huidobro, R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes*. Tesis doctoral. Barcelona, ES: Universidad de Barcelona.
- García-Huidobro, R. (2017). El lugar del no saber en la enseñanza de las artes visuales. *Revista de Educación Artística EARI*. En prensa.
- García-Huidobro, R. (2018). El lugar de los conflictos en la experiencia del saber pedagógico de profesoras de artes. *Revista Complutense de Educación*. En prensa, número 4 de 2018.
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education* 29(2), 103-110.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educación y realidad* 30(2), 9-34.
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual: otra narrativa*. Barcelona, ES: Octaedro.
- Hernández, F., Riffà, M. (Coord.) (2011). *Investigación narrativa y cambio social*. Barcelona, ES: Octaedro.
- Hickman, R. y Brens, M. (2015). Art teachers' professional development. En Burgess, L. y Addison, N. (Eds.), *Learning to teach art & design in the secondary school* (pp. 9-20). Londres, RU: Routledge Falmer.
- Kind, S., Cosson, A., Irwin, R., Grauer, K. (2007). Artist-teacher partnerships in learning: the in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education* 30(3), 839-864.
- Lanier, V. (1959). Affectation and art education. *Art Education* 12, 10-21.
- McCracken, W. (1959). Artist-teacher: A symptom of growth in art education. *Art Education* 12, 4-5.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, ES: Paidós.
- Piussi, A.M. (2000). Partir de si: necesidad y deseo. *DUODA Revista de Estudios Feministas* 14, 107-126.
- Smith, J. (2011). Agency and female teachers' career decisions: A life history study of 40 Women. *Educational Management Administration & Leadership* 39(1), 7-24
- Smith, M., Munro, P., Weiler, K. (1999). *Pedagogies of resistance: Women educator activists, 1880-1960*. Nueva York: Teacher College Press.
- Sofías (2002). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid, ES: Horas y Horas.
- Sullivan G. (2010). *Art practice as research. Inquiry in Visual Arts*. London, RU: Sage.
- Sullivan, G. (2011). The artist as researcher. New roles for new realities. En Wesseling, J. *See it again, say it again: The artist as researcher* (pp. 79-101). Amsterdam: Valiz Antennal.
- Thornton, A. (2005). The artist teacher as reflective practitioner. *International Journal of Art & Design Education* 24(2), 166-174.
- Transductores (2010). *Transductores 1. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada, ES: Diputación provincial.
- Uptis, R. (2005). Experiences of artists and artist-teachers involved in teacher professional development programs. *International Journal of Education & the Arts* 6(8), 1-12.
- Velasco, S. (2015). Diez enclaves para apuntar al mundo. En Transductores. *Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias* (pp. 129-146) Granada, ES: Diputación Provincial.
- Wegner, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, ES: Paidós.

La evolución humana: un conocimiento integrador

Aura Ponce de León
Centro de Estudios Filosóficos, Políticos
y Sociales Vicente Lombardo Toledano - SEP
Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México

Resumen

Se expone cómo el conocimiento sobre la evolución humana contribuye significativamente a la formación de estudiantes y de la población en general. En ese marco se presentan dos reflexiones sobre la riqueza que representan las aulas y los museos como espacios de construcción del conocimiento y de comunicación de este tema. Asimismo, se proponen tres grupos de información clave como elementos principales a considerar cuando se aborda el tema: qué caracteriza como especie; cómo, cuándo y dónde ocurrieron procesos significativos en la evolución humana; y cuáles son los elementos principales que permiten entender por qué ocurrieron.

Palabras clave

Construcción del conocimiento,
Evolución humana,
Museos.

Human evolution: a unifying knowledge

Abstract

This paper discusses how the knowledge of human evolution significantly contributes to the training of students and the population at large. In this context, we present two reflections on the wealth of possibilities represented by classrooms and museums as spaces for the construction of knowledge and for the communication of this subject. Additionally, we propose three categories of key information as fundamental elements to consider when approaching this topic: what characterizes us as a species; how, when and where did significant processes in human evolution occur; and what are the main elements that allow us to understand why they occurred.

Keywords

Human evolution,
knowledge
construction,
museums.

Recibido: 04/10/2017
Aceptado: 21/11/2017

Introducción: fragmentación del conocimiento e inteligibilidad

Vivimos en una era de fragmentación del conocimiento: si bien con la globalización la información está cada vez más al alcance de las mayorías, esto parece empujar al individuo, paradójicamente, a una percepción más fragmentada de la realidad. Este fenómeno tiene como causas –entre otras– la enormidad del entendimiento que tenemos como sociedad sobre lo estudiado y también el grado de escrutinio impuesto a ese estudio: mucho más detallado, complejo y meticuloso. Por ello, cada vez resulta más arduo, en lo individual, hacerse de un panorama general de los temas, de un andamiaje básico sobre el cual poder incorporar nuevos conocimientos.

Ese marco de orientación es una importante necesidad del ser humano, quien precisa como parte de sus necesidades vitales dar cierta inteligibilidad sobre su vida y su mundo. En su clásico *Lo pequeño es hermoso*, Schumacher señaló que hacer inteligible algo posibilita el sentimiento de participar en ello, de no ser ajeno. Hay –decía– una protesta de las personas frente a su impotencia de entender el mundo, esa masa caótica de fenómenos, seres, materia, en ocasiones percibidos sin conexiones, sin relaciones claras, o con significados fuera de nuestro alcance. Para darle orden y comprensión, se necesita del poder de ciertas ideas, de mapas, señales, indicios, para hacer de esta tierra extraña, incivilizada, una tierra propia (Schumacher, 2001). La misma idea expresa Edgar Morin cuando habla de la necesidad de ciertas *islas de certezas*, apoyos para navegar en un “océano de incertidumbres” (Morin, 1999, p. 50).

Si bien la responsabilidad de obtener los elementos para hacer inteligible ese mundo corresponde a muchas instancias sociales –e indudablemente y sobre todo a cada individuo en lo particular–, en la función pública esta tarea corresponde principalmente al ámbito de la educación y de la divulgación de la ciencia.

Los campos de conocimiento que contribuyen a esta inteligibilidad se orientan a conocer nuestros orígenes: de dónde venimos, cuándo apareció nuestra especie, qué nos caracteriza. Son los saberes del paleoantropólogo y del prehistoriador. La mirada de estas disciplinas sobre el ser humano cobra una perspectiva panorámica y abarca largos periodos de tiempo con el fin de entender los procesos de aparición de nuestra especie, cómo y por qué ocurrieron, y cómo se construyeron y entrelazaron a lo largo de cientos, miles y cientos de miles de años, diversos hechos biológicos y culturales que condujeron a la aparición del *Homo sapiens*.

Este particular saber contribuye a la construcción de un marco de entendimiento, en el cual el individuo puede situarse a sí mismo en relación con su medio, a su tiempo. Lo puede hacer a través del reconocimiento del lugar actual de nuestra especie

en el mundo y sus posibles papeles ante la gran constelación de las especies y recursos o bienes del mundo. Por ello, resulta de interés público la constante divulgación de ese conocimiento. En esa tarea, aulas y museos resultan particularmente eficaces por su capacidad para promover su comprensión.

Se presentan enseguida dos reflexiones sobre el papel de aulas y museos para la educación en torno al tema de la evolución humana, y el lugar que este tema tiene en la formación de los estudiantes y del público en general. Vinculados a esta cuestión, se identifican tres posibles cuerpos de información clave para considerarse en la realización de actividades educativas.

El aula y sus conocimientos integradores

El aula es un espacio vivo en el cual están presentes e interactúan diversas personas y partes, todas ellas de gran complejidad: estudiantes, docentes, el ambiente físico, social, dialógico y educativo, al igual que el conjunto de materiales y temas. Cómo esas partes se relacionan y contribuyen en cada momento al aprendizaje de todos sus participantes, es algo singular, impredecible y variable, pero que contiene grandes riquezas y estimula diversos crecimientos personales, como podría testimoniar cualquier dedicado profesor o profesora del mundo.

En este planeta de incontables e inconexos conocimientos, hay algunos temas de interés especial que merecen ser considerados como ejes principales, saberes de soporte y acomodo de muchos otros. Probablemente algunos de estos temas centrales deberían considerarse en los currículos de todos niveles; el tema de nuestros orígenes se plantea aquí como uno de ellos.

Existen algunos conocimientos de gran importancia para cohesionar y ordenar información y entendimiento. Esta idea se encuentra en dos pensadoras del siglo XX: la escritora Marguerite Yourcenar y la educadora Maria Montessori.

Al reflexionar sobre la educación idónea para el niño, Yourcenar señalaba la necesidad de aprender de acuerdo con las características del lugar que se habita, no sólo su espacio inmediato sino su mundo en general. También captar y entender la importancia de la dependencia de cada ser con respecto a los recursos del planeta, de lo vivo y lo inanimado, es decir, saber acerca del inventario del mundo y de su lugar en él. Cada infante habría de conocer de esta manera la trama de lo viviente y la interrelación entre sus partes; de su responsabilidad y papel en el cuidado de la misma. Podría quizás aprender también acerca de la fatalidad y el dolor de las guerras, así como su papel en la generación de más violencia, los modos selectivos de la escritura de la historia, la destructividad de la violencia. Y, en fin, recibir la suficiente formación como para tener un sentimiento de unión con la humanidad

y con los seres humanos llegados antes o después, entender su relación con todos ellos, relación diversa, realista, que lo o la posibilitaría a respetar –sin idolatrar– a aquellos seres merecedores de ello (Yourcenar, en: Galey, 1989). Yourcenar consideraba valiosa una educación simple y con ideas potentes.

Nociones semejantes pueden encontrarse también en Maria Montessori. El nombre de Montessori es conocido con cierta amplitud, pero su planteamiento pedagógico no lo es tanto ya que su estudio se ha cultivado en pocos sectores de la sociedad y de la comunidad docente. Su propuesta educativa, construida no sólo por ella sino por sus sucesores y practicantes, continúa teniendo una gran vigencia. En ella pueden encontrarse –como en algunas otras– elementos valiosos para la construcción de numerosas capacidades personales, el desarrollo de habilidades creativas, de análisis e investigación, así como para la evaluación y ponderación de situaciones e información, la resolución de problemas, y elaboración de conclusiones propias (Montessori, 1994; Montessori Jr., 1991; Polk, 1994; Sizaire, 1994; Standing, 1976). Es por demás importante recuperar un elemento de su metodología atinente al tema que nos ocupa:

La pedagogía Montessori sostiene la necesidad de cierta formación en los niños para situarlos en relación con su tiempo y espacio, con su historia, con su lugar en el cosmos; una *educación cósmica* –como se le llama a esta idea–, procuradora de un conocimiento no fragmentario. Para ello, cuenta con lecciones y materiales, entre los cuales hay un grupo especial: las *grandes lecciones*.

Estas grandes lecciones incluyen, entre otras, la formación del universo y la Tierra, el origen y la historia de la vida y los orígenes del ser humano. Varias de ellas se estudian a través de líneas de tiempo. Se trata de materiales orientados hacia la comprensión por parte del estudiante de su lugar en la historia de la vida del planeta; se presentan acompañados de una narrativa que sitúa en el tiempo cada una de esas historias y describe sus características. Estas lecciones se ofrecen en repetidas ocasiones desde la primera infancia, con una complejidad creciente de acuerdo con la edad de los estudiantes, y posibilitan paso a paso la captación de la complejidad del entorno y de la historia de la vida en la Tierra.

La línea relacionada con los orígenes humanos se llama “la línea del hombre”. El material es simple: en sus primeras y más antiguas versiones se empleaba una larga y sencilla tela, representativa del tiempo, con pocas señalizaciones, acompañada de una narrativa sobre el origen de los tiempos, la aparición de la vida y de nuestra especie. Esta narrativa se hace cada vez más compleja dependiendo de la edad a la que se dirige. Actualmente esa sencilla tela original se ha sustituido en muchas aulas por un material ilustrado: una larga línea con material gráfico e información proveniente de distintas ciencias. Pero el espíritu es el mismo: presentar al estudiante un material longilíneo, no cortado exactamente a

escala, pero sí con una proporción suficiente como para alentar la comprensión de la dimensión temporal de la vida en el planeta y la pequeña porción de ese tiempo que ha ocupado el ser humano. Este material está en constante reelaboración pero conserva su idea central: presentar los orígenes de la humanidad.

Las ideas de estas dos pensadoras portan la noción de la existencia de algunos conocimientos básicos de orden más general, que participan en las tareas de estructurar otros conocimientos y de reducir la fragmentación y desconexión de informaciones diversas. Esta clase de conocimientos básicos –según se infiere de sus planteamientos– se relacionan con cuestiones como el lugar del individuo en el universo, su relación con el mundo, el tiempo, el espacio, al igual que su condición en un mundo compuesto de materia estructurada de diversas formas, que incluyen a los seres vivos y a aquellos en sociedad. Considerar estos conocimientos en la construcción de inteligibilidad puede ser útil desde la primera infancia hasta la universidad.

El museo y su capacidad comunicativa

Los museos son muy diversos en todos sus ámbitos: propósito, tipo de recinto, colecciones, entre otros. En cuanto a los museos de historia natural y de antropología, la mayoría comparte tareas de comunicación, conservación e investigación de sus temáticas y las colecciones bajo su resguardo. Muchos de ellos tienen su antecedente en el trabajo de antiguos estudiosos de la naturaleza y la cultura, quienes crearon en siglos pasados colecciones privadas como resultado de diferentes motivaciones: curiosidad por lo extraño, impulso de excentricidad, interés estético o científico por ciertas piezas.

Con los años, algunas de estas colecciones se convirtieron en gabinetes de maravillas y curiosidades, y suministraron la base de muchos de los museos actuales. Sus primeras versiones estuvieron dirigidas a especialistas capaces de examinar, dar contexto y aprovechar con fines comparativos la agrupación de piezas relacionadas con algún tema en particular, pero a lo largo de los años este primer papel de partícipe de la investigación se amplió. Algunas colecciones se abrieron a un mayor público, incluyendo a los no eruditos. Sus misiones se diversificaron y su personal se multiplicó y especializó. Los museos, en particular los de historia natural, de antropología y de ciencia, se situaron a caballo entre los sitios de aprendizaje y comunicación del conocimiento y los espacios de recreación y entretenimiento. Son ahora, a la vez, centros educativos y recreativos. De entre sus principales tareas, la de comunicar el conocimiento ha tomado especial relevancia y valor: en ella descansa una parte del servicio que prestan a la sociedad y, recíprocamente, de la apreciación de la misma por los museos.

Su actividad se realiza en un contexto de demasiada competencia con otros medios y formas de comunicación, algunos de ellos con mayores alcances en cuanto a número de personas, o más capaces de repetición y saturación. El museo a su vez posee recursos de gran potencia.

Uno de gran importancia es poder entrar en contacto directo con las piezas, muchas de ellas originales o réplicas muy cuidadas, lo que trae consigo una experiencia específica, una vivencia personal. Ésta quizá sea una de sus mayores fortalezas y una de las razones por las cuales no ha perecido ante el embate de las potentes nuevas tecnologías. Otra ventaja es su capacidad, potencial o efectiva, de crear a través de la museografía un ambiente particular, compuesto por muchos elementos –espacios, iluminación, recorrido, mobiliario, guión, entre otros–, que conducen especialmente a la construcción de saberes: un espacio de ruptura de lo cotidiano, un espacio de maravilla.

Ahora bien, este magnífico comunicador tiene medios y públicos efímeros. Sus exposiciones muchas veces son también temporales y su público es siempre cambiante, impredecible, sumamente diverso tanto en la regularidad de su visita como en sus propósitos y maneras de enfrentarse a la experiencia museística. En ello es muy diferente del aula, en la cual se van construyendo los saberes con muchos elementos regulares. El museo ofrece algo diferente: un todo en cada experiencia, una actividad única, singular. Un universo en pocas horas.

Dependiendo de la clase y calidad de su exposición, el museo logra crear, con mayor o menor fortuna, lo que podrían llamarse *instantes de inteligibilidad*. Instantes de comprensión integrados, quizá, por razón, emoción y vivencia para dejar cierta huella en el participante. Esto lo hace –como se señaló– con ayuda del guión, las piezas, la museografía, la iluminación y, en fin, a la creación de ambientes extraordinarios. Llega a suceder cuanto más se combina con temas de gran interés; lo que nos lleva de nuevo al tema de la evolución humana, de gran valía para la persona, digno de examen, rumia o visita recurrente.

Este es un tema abordado por muchos museos del mundo tanto en sus exposiciones temporales como en las permanentes. En México, piénsese por ejemplo en el Museo Nacional de Antropología y en el Museo Universum, que ofrecen espacios completos para abordar este tema con gran tino y amplitud. En Francia, el Musée de L'Homme con su espacio dedicado a los orígenes del ser humano; los museos Boucher de Perthes, en Abbeville, y D'Archéologie National en Saint-Germain-en-Laye, ambos abordan este tópico con sus colecciones de utensilios paleolíticos. En Tanzania, el National History Museum de Arusha, también con colecciones sobre la evolución humana y, desde luego, el museo de sitio Oldupai Gorge, ubicado en la garganta de Oludvai, el cual expone de manera muy didáctica las numerosas investigaciones

realizadas en las regiones del Ngorongoro y del Serengeti sobre los orígenes de la humanidad. En Kenia, el Nairobi National Museum, y, en Inglaterra, el Natural History Museum, tienen salas dedicadas a la aparición del ser humano. El primero de estos dos resguarda en sus bodegas muchos de los hallazgos más relevantes de la investigación paleoantropológica. Pero quizá el museo más potente, completo y extraordinario respecto a este saber es el Museo de la Evolución Humana, ubicado en Burgos, España, único en el mundo concebido con esa temática de manera exclusiva y poseedor de un guión y una colección también extraordinarios.

Los cuerpos de información clave

Es posible identificar en las exposiciones de los museos citados y en programas de estudio diversos sobre el tema de los orígenes humanos ciertos elementos clave tomados en cuenta indefectiblemente, los cuales pueden constituir un conjunto mínimo de temas a tener presentes en el estudio y la comunicación de la evolución humana, cualquiera sea el lugar en donde se realice. Esta guía o conjunto puede ser útil y orientativo en los diversos espacios de transmisión e intercambio de este saber. Tales puntos clave pueden agruparse de varias maneras, pero aquí se propone trabajar con tres conjuntos de conocimientos. Esta agrupación ha sido construida a partir de dos elementos: el primero, una apreciación de lo abordado en los museos arriba señalados, y, el segundo, las llamadas *preguntas w*: qué, quién, dónde, cuándo y por qué, llamadas así por las iniciales de estas palabras en inglés, a las que se les añade cómo.

Así, las tres informaciones clave que pueden guiar toda comunicación respecto al tema de evolución humana son: una, *qué nos caracteriza* como especie dentro del reino animal; dos, *cómo, cuándo, dónde* y a través de *quiénes* ocurrieron los procesos de hominización; y tres, *por qué* ocurrieron.

Primera clave: qué nos caracteriza como especie

La descripción taxonómica del ser humano tiene más de veinte niveles taxonómicos desde el súper reino *Eucariota* hasta la especie *Homo sapiens*. Cada uno de esos niveles describe alguna de las características más relevantes de la especie en el marco de la inmensa variedad de seres vivos. Así, ser vertebrado implica ciertas cualidades, de la misma manera que las implica el ser primate. Probablemente los niveles más relevantes a ser considerados en esta información básica son: el reino, el *filum*, la clase, el orden, la familia, el género y la especie, pues a través de esos niveles es posible entender la dimensión animal del *Homo*

sapiens y sus características particulares. Conviene destacar los siguientes puntos: somos animales, vertebrados, mamíferos, primates, homínidos y humanos. Examinar y estudiar, en el aula o en exposiciones, el significado de cada una de esas características, proporciona elementos para la comprensión de aquello que nos hace humanos, lo que incluye no sólo nuestros aspectos distintivos –tema de gran interés–, sino también los elementos compartidos con otras especies, tanto cercanas filogenéticamente como lejanas o medianamente lejanas. Sólo en esa comparación puede aprehenderse el conjunto de rasgos de nuestra naturaleza. Por ejemplo: el ser mamífero implica el cuidado de crías y el amamantamiento, compartidos –entre otros– con leones y murciélagos; mientras el ser primates implica –además de otros rasgos– tanto la posesión de manos capaces de modificar el ambiente con cierta precisión como la condición de animales visuales, a diferencia de otros órdenes en los que sentidos como el olfato son los principales para proveer de información a la especie de su entorno. Adicionalmente ser homínido implica una locomoción bípeda o parcialmente bípeda; se trata de una condición compartida con otras especies del linaje, pero, en el caso de la humana, la bipedestación plena permite a los miembros de la especie realizar recorridos muy largos. Ese sólo tema posibilita analizar la diversidad de formas de locomoción entre los homínidos, ya sea locomoción parcialmente braquiadora –esto es, arbórea– o locomoción parcialmente bípeda, más orientada a lo terrestre; permite examinar, ver la diferencia, ver la coincidencia. Por último, es conveniente remarcar la posesión del *Homo sapiens* de un cerebro altamente desarrollado, condición posible para el lenguaje, la conciencia y la inteligencia moral y tecnológica, aspectos centrales en la caracterización o distinción de la especie.

En el aspecto cultural, el *Homo sapiens* tiene características muy específicas, idiosincrásicas, que pueden ser resaltadas y examinadas en detalle como forma de comprender mejor nuestros rasgos distintivos, entre ellos, el hecho antes señalado de poseer conciencia de nosotros mismos y el lenguaje, pero también la capacidad de normar nuestra conducta por ideas morales, intervenir en el ambiente de forma deliberada, en ocasiones con propósitos diferidos, poseer ideas y prácticas estéticas y –en síntesis– cultura y vida en sociedad. Asimismo, mientras el ser humano aprehende y transforma conscientemente el entorno, también retiene en la memoria la manera de hacerlo, transmite ese conocimiento a las siguientes generaciones, vive una vida afectiva y cuida de su descendencia.

Éstas y muchas otras características de la especie pueden abordarse en el estudio de este tema de modo ilustrativo, selectivo de acuerdo con la jornada y el nivel escolar al que va dirigido, y enriquecer así a todos los participantes.

Segunda clave: cómo, cuándo y dónde ocurrió la evolución humana

Para explicar el cómo, puede realizarse una narrativa sobre el linaje de los homínidos, incluyendo a sus principales especies o las más emblemáticas, y así señalar los diversos grados de hominización, por ejemplo: *Homo habilis*, *Homo erectus* y *Homo sapiens*, con las que es posible describir aspectos relevantes de la aparición de esta última. También es importante destacar la diversidad de especies del género *Homo*, por ejemplo *Homo ergaster*, *Homo heidelbergensis*, *Homo neanderthalensis*, *Homo floresiensis*, para comprender mejor el lugar del *Homo sapiens* en este amplio grupo de homínidos (Cela, 2002).

Con respecto a la localización en el tiempo, es relevante ofrecer una cronología básica que incluya periodizaciones culturales y naturales, en la que se considere el Paleolítico como un periodo cultural y las eras geológicas y climáticas como naturales. Al conocimiento de esta información contribuyen la elaboración en el aula y la presentación de exposiciones de tablas y líneas de tiempo que correlacionen periodos de carácter geológico, como el Mioceno, el Plioceno, el Pleistoceno y el Holoceno, con el Paleolítico Superior, Medio e Inferior, pues conjuntamente dan cuenta del tiempo referido y de la temporalidad de la evolución, cuya escala es muy diferente a las históricas utilizadas en otros estudios.

Todo ello permite situar al ser humano en el orden de los Primates de la familia *Hominidae*, proveniente de un linaje de millones de años, cuyos ancestros bípedos más antiguos aparecieron hace unos 6 a 4 millones de años; asimismo, señalar el inicio –hace unos 2.6 millones de años– de la fabricación de utensilios para apropiarse de recursos de forma más elaborada respecto a otros animales. Entre este tiempo de primeras herramientas y el de la aparición de la mente humana moderna se considera que hubo un crecimiento del tamaño cerebral más o menos continuo hasta hace al menos 200 mil años, momento en que apareció nuestra especie en su forma anatómicamente moderna, de acuerdo con la genética, la arqueología y la paleontología actuales.

Permite también destacar entre algunos de los rasgos de la especie humana su condición de animales sociales, su habilidad manual y su inteligencia tecnológica, fundamentos de su modo de intervención en el ambiente. Aquí, de igual manera, es importante describir la evolución humana como un hecho biológico y cultural.

En este mismo rubro puede abordarse el tema de la selección natural, cuáles son sus elementos relevantes, cuál es la importancia del ambiente como factor de selección y su interacción con las características de los individuos y las poblaciones en cada momento histórico. Habrá de explicarse cómo un mismo carácter puede tener distintos resultados en la supervivencia de una especie dependiendo del ambiente. También dejar clara la no

linealidad del proceso, pues, de lo contrario, se transmite una idea errada de direccionalidad o progreso y no de contingencia y azar. Conviene dar cabida a la historia de algunas extinciones para expresar mejor la imagen de nuestra especie como una rama más de un arbusto, a veces frondoso y a veces deshojado, y no el peldaño superior de una escalera.

Finalmente, en cuanto al espacio, la localización, entre la información relevante a considerar está el hecho del origen del *Homo sapiens* en África, continente que atestiguó varias migraciones de homínidos antes de la ya definitiva dispersión y población del planeta de esta especie. Hay muchas localidades a ser estudiadas con detalle que pueden servir como punto inicial para revisar otras y vincular la información. Por su importancia pueden citarse, por ejemplo: en Tanzania, Olduvai y Laetolil; en Kenia, Koobi Fora y las colinas Tugen; en Etiopía, la región del Awash Medio; en Sudáfrica, las cuevas de Sterkfontein, Blombos y La Cuna de la Humanidad, entre muchos otros yacimientos africanos.

También ciertas regiones fuera de África han proveído de información importante, como algunos yacimientos en las cuevas de Qafzeh y Skhul en Israel, localidades de Java e Indonesia, Zhoukoudian en China, el sitio español de Atapuerca, la franja Franco-Cantábrica de arte rupestre. Todas ellas configuran una geografía de la evolución y de la dispersión de nuestra especie en el planeta que permite ir conectando puntos y afirmando el conocimiento.

Tercera clave: por qué ocurrió

La evolución es un hecho y un proceso del mundo de lo viviente ampliamente investigado; sin embargo, como todo saber científico, se divulga de modos muy heterogéneos hacia los diversos sectores de la sociedad. Si bien se estudia y enseña en universidades y colegios, y se discute e investiga en los ambientes académicos y universitarios, un público más amplio recibe sobre ella elementos incompletos o inconexos que no conducen a una comprensión extensa del conjunto de procesos que la componen, a una comprensión documentada, que sea consistente con las ideas científicas y filosóficas actuales. Por ello, cuando se trata de explicar la diversidad de la vida, la aparición y extinción de especies o la aparente perfección del mundo de lo vivo, por ejemplo, numerosas interpretaciones no científicas coexisten –a veces pacíficamente, a veces en medio de controversias– con el saber especializado y fundamentado científica y filosóficamente de los estudiosos profesionales de la evolución.

Para clarificar las causas básicas de la evolución pueden abordarse sus ideas fundamentales, tales como su condición de fenómeno principalmente azaroso, impredecible, con numerosos

productos a lo largo de la historia. Entre ellos, especies muy diversas, algunas asombrosas por la complejidad de sus órganos o comportamientos, y otras de gran sencillez. A lo largo de los tiempos han existido especies y linajes que han pasado por muchas modificaciones, mientras que otros se han mantenido en estasis o sin cambio por millones de años. Entre todas ellas es posible situar a la especie humana, poseedora de órganos sofisticados como el cerebro, el cual al fin y al cabo es también un producto del gran juego fortuito de la evolución. Los distintos cambios ocurridos en los procesos evolutivos son producidos por causas diversas, de las cuales han surgido especies muy variadas, como pulpos o ballenas, árboles o plantas xerófilas.

Para explicar esas causas puede exponerse la evolución como resultado de la interacción de diversas variables –organismos, poblaciones, genes, ambientes, comportamientos, entre otras–, relacionadas entre sí de manera contingente y en las que suceden fenómenos como la mutación, el aislamiento geográfico, la deriva genética, y operan condiciones como la selección natural o la sexual. Conocer todos esos fenómenos y factores en distintos niveles de profundidad permite al individuo construir una mayor y mejor comprensión de cómo han ocurrido a lo largo de millones de años diversos eventos que a la postre han conducido a la aparición o cambio de cada una de las especies existentes en la Tierra, incluyendo la humana.

Conclusiones

Se ha atribuido en este texto un valor especial al conocimiento sobre la evolución humana como parte de un conjunto importante de conocimientos que funcionan como andamios para situar nuevos conocimientos y para ampliar horizontes de comprensión en estudiantes de diversos niveles, desde preescolar hasta universitario. Se recuperaron ideas de pensadoras como Marguerite Yourcenar y María Montessori, quienes atribuyen al educando la necesidad de una educación universal, que contemple al ser humano como parte del universo o cosmos, que lo posibilite así a comprender su lugar en el mundo y en el gran concierto de la vida y de los recursos o bienes del planeta. Se enfatizó que el tema de la evolución humana contiene conocimientos útiles para apoyar una comprensión de las dimensiones temporal, animal, cultural y ecológica de nuestra especie, que brinda con ello al estudiante y al público en general elementos para una mayor inteligibilidad sobre la historia natural de nuestra especie. Asimismo, se han considerado aulas y museos como espacios para abordar este tema con guiones básicos. Considerando algunos elementos de diversos museos del mundo que han tocado este tema y el esquema básico de las *preguntas w*, se expusieron los contenidos

principales para tales guiones, agrupados en tres cuerpos clave de información: qué caracteriza a nuestra especie; cómo, cuándo y dónde ocurrió su evolución; y por qué sucedió. Ello se resume en la Tabla 1, en la que se plasma la propuesta de una plantilla básica o de contenidos mínimos para la educación y comunicación del tema de la evolución humana.

Tabla 1. Cuadro resumen de claves básicas para la comunicación del tema de la evolución humana

<p>Primera clave: qué nos caracteriza como especie</p>	<p>Enfatizar nuestra dimensión animal, señalando algunas de las características más relevantes de la especie en el marco de la inmensa variedad de seres vivos. Tocar niveles taxonómicos, por lo menos, el reino, el subfilum, la clase, el orden, la familia, el género y la especie. Es decir, destacar nuestra condición de animales, vertebrados, mamíferos, primates, homínidos y humanos. Examinar cada uno de estos niveles por sus características más destacadas.</p> <p>Enfatizar la dimensión social y cultural de la especie humana y su dimensión biológica. El lenguaje, la transmisión de lo aprendido a generaciones futuras, el desarrollo de capacidades de intervención en el ambiente, la conservación e intercambio del conocimiento y el desarrollo de capacidades afectivas.</p>
<p>Segunda clave: cómo, cuándo, y dónde ocurrió la evolución humana</p>	<p>Esta clave aborda el modo, tiempo y espacio de la evolución humana. Considerar algunas de las principales especies homínidas: australopitécicos, <i>Homo habilis</i>, <i>Homo ergaster</i>, <i>Homo erectus</i>, <i>Homo neanderthalensis</i>, <i>Homo sapiens</i> arcaico, <i>Homo sapiens</i> anatómicamente moderno. Presentar periodos temporales geológicos: Plioceno, Pleistoceno, Holoceno; y periodos temporales culturales: Paleolítico (inferior, medio y superior) y Neolítico. Sus principales características, los entornos ambientales en que vivieron, la geografía, los fechamientos, fósiles principales o más conocidos, y procurar la integración de estos datos en un cuadro de especiaciones, extinciones y migraciones.</p>
<p>Tercera clave: por qué ocurrió</p>	<p>Presentar la evolución como un proceso en gran medida azaroso, producido por la interacción de variables como organismos, poblaciones, genes, ambientes y comportamientos, relacionadas entre sí de manera contingente, de fenómenos como la mutación, el aislamiento geográfico o la deriva genética, y de causas como la selección natural, entre otras. Examinar algunos de estos aspectos y adecuar la información para el nivel escolar al que está dirigida, seleccionando elementos y materiales apropiados.</p>

Referencias

- Alonso Fernández, L. (1999). *Museología y museografía*. Barcelona, ES: Ediciones del Serbal.
- Cela Conde, C. J. (2002). El estado de la cuestión. La filogénesis de los homínidos. En *Diálogo Filosófico* 53, 228-258.
- Coppens, Y. (2010). Últimas noticias de la prehistoria. Del ADN de los dinosaurios a las pinturas de Lascaux. México: Tusquets.
- Corbella, J., Carbonell, E., Moyà, S. y Sala, R. (2000). *Sapiens. El largo camino de los homínidos hacia la inteligencia*. Barcelona, ES: Península.
- Fagan, B. M. (1996). The discovery of human origins. En: B. M. Fagan (Ed.), *Eyewitness to discovery* (pp. 1-18). Oxford-Nueva York: Oxford University Press.
- Fagan, B. M. (2010). *Cromañón. De cómo la Edad de Hielo dio paso a los humanos modernos*. Barcelona, ES: Gedisa.
- Galey, M. (1989). *Con los ojos abiertos. Conversaciones con Marguerite Yourcenar*. España, ES: Plaza y Janés.
- Gamble, C. (1990). *El poblamiento paleolítico de Europa*. Barcelona, ES: Crítica.
- Gould, S. J. (2004). *La estructura de la teoría de la evolución. El gran debate de las ciencias de la vida*. Barcelona: Tusquets, Metatemas.
- Jiménez-Blanco, M. D. (2014). *Una historia del museo en nueve conceptos*. Madrid, ES: Cátedra.
- Johanson, D. (1996). *From Lucy to Language*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Lewis-Williams, D. (2015). *La mente en la caverna. La conciencia y los orígenes del arte*. Madrid, ES: Akal.
- Montessori Jr., M. (1991). *La educación para el desarrollo humano. Comprendiendo a Montessori*. México: Editorial Diana.
- Montessori, M. (1994). *El niño, el secreto de la infancia*. México: Editorial Diana.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ed. Santillana.
- Polk Lillard, P. (1994). *Un enfoque moderno al método Montessori*. México: Editorial Diana.
- Rivière, G. H. (1989). *La museología. Curso de Museología / Textos y testimonios*. Madrid, ES: Akal.
- Schumacher, E. F. (2001). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid, ES: Tursen/Hermann Blume, Serie Crítica/Alternativas.
- Sizaire, A., (1995). *Maria Montessori, La educación liberadora*. Bilbao y París: Editorial Desclée De Brouwer.
- Standing, E.M. (1976). *La revolución Montessori en la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Stringer, C. y P. Andrews (2005). *La evolución humana*. Madrid, ES: Akal.

La innovación educativa en la clase de Lenguaje Musical: respuestas y superación de barreras

Elena Berrón Ruiz
Conservatorio Profesional de Música de Segovia, España

Resumen

Se presenta una propuesta metodológica innovadora para el desarrollo de la educación auditiva en la clase de Lenguaje Musical. A partir de la misma, se analiza la respuesta de la comunidad educativa hacia los cambios planteados y se identifican las barreras encontradas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las estrategias desarrolladas para superarlas. Para ello, se aplicó un enfoque cualitativo con base en el método de investigación en el aula. La recopilación de datos se realizó a través de la observación participante, entrevistas y análisis de documentos. Los resultados de la investigación muestran que la paciencia, la responsabilidad y la perseverancia en el trabajo por parte de la profesora fueron fundamentales tanto para superar los obstáculos encontrados como para que los alumnos disfrutaran y aprendieran los contenidos curriculares de forma significativa.

Palabras clave

Barreras educativas, conservatorio, educación musical, innovación educativa, lenguaje musical.

Educational innovation in Musical Language Course: responses and the overcoming of limitations

Abstract

This article presents an innovative methodological proposal for the development of auditory education in the course of the Language of Music. Based on this proposal, we analyze an educational community's response to the innovations implemented, and we identify the limitations recognized throughout the learning and teaching process, as well as the strategies developed to overcome them. To this end, we applied a qualitative methodology with the classroom-based research method. The compilation of data was carried out through participant observation, captured in the journals of the professor and researcher, interviews and analysis of documents. The research results demonstrate that patience, responsibility and perseverance in their work on behalf of the professors have been key to overcoming the limitations identified and in promoting that students enjoy and learn their class contents in meaningful ways.

Keywords

Conservatory, educational innovation, educational limitations, language of music, music education.

Recibido 05/02/2018
Aceptado: 09/03/2018

Introducción

La sociedad actual demanda cambios en el sistema educativo, para lo cual resulta necesario que los docentes apuesten por la innovación (D'Alessio, 2013). En este artículo, se mostrará cómo se manifiestan dichos cambios en la realidad educativa específica del Conservatorio Profesional de Música de Segovia (España), presentando una propuesta metodológica innovadora para el desarrollo de la educación auditiva en la asignatura de Lenguaje Musical. Tras su puesta en práctica en el aula, se han analizado los datos y los resultados obtenidos, los cuales han permitido dar respuesta a los dos objetivos de la investigación:

- ▶ Analizar la respuesta de la comunidad educativa hacia las innovaciones introducidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ▶ Identificar las barreras encontradas a lo largo del proceso educativo innovador y las estrategias desarrolladas para superarlas.

Fundamentación teórica

En el siglo XXI, la sociedad demanda cambios en la educación en general para adaptarse a las nuevas necesidades (Benso y Pereira, 2007). Se trata de un momento de renovación importante, no sólo en la organización y funcionamiento del sistema educativo, sino también en la priorización y presentación de los contenidos en todos los niveles de la enseñanza.

Para conseguir dichos cambios, tal y como señala Pastor (2014), uno de los rasgos de mayor relevancia en el profesorado es tener la suficiente competencia para innovar, ya que “la mente se nutre del cambio, la anorexia mental viene por desnutrición de cambio” (p. 328). El poder de la imaginación innovadora radica en su capacidad de crear alternativas de mejora para la realidad dada, de resistencia al anquilosamiento. En el contexto de un centro educativo (escuela, instituto, universidad, conservatorio...) no se trata tanto de dar grandes saltos, cambiando todo de arriba a abajo, como pretenden infructuosamente las leyes orgánicas educativas imponer un gran cambio “desde arriba”. Se trata más bien de una ambición más duradera: la de acumular prácticas tangibles y esfuerzos continuados en todo aquello que sea susceptible de mejora. Dicho de otra forma, se debe potenciar la innovación derivada de algo tan básico como es sumar y multiplicar las mejores prácticas de cada colega del centro pues, a menudo, unos hacen algo valioso y útil, ocurre un traslado a otro sitio y, cuando han salido por la puerta, ya se ha volatilizado toda su herencia.

Las investigaciones dedicadas a la educación artística conforman un espacio específico y muy heterogéneo con su propia identidad distintiva, situado justo en la intersección entre los problemas de las artes y los problemas educativos (Viadel, 2011). Dichas investigaciones revelan que, como parte del sistema educativo, la sociedad actual también pide una renovación de los métodos de enseñanza utilizados en los conservatorios de música (Aróstegui, 2006). Hay que reconocer que la educación musical que se ofrece hoy en día en los conservatorios españoles es más completa que en épocas anteriores, lo que implica que los nuevos profesores estén cada vez mejor formados, pero los cambios son muy lentos y aún estamos demasiado anclados en el pasado (Pastor, 2014).

La innovación requiere un proceso de cambio voluntario, planificado y creativo, pero los cambios resultan complicados y requieren tiempo, ya que las resistencias son múltiples y diversas (Lorenzo, Herrera y Hernández, 2007). Paradójicamente, en muchas ocasiones lo que más condiciona al docente que se plantea llevar a cabo iniciativas innovadoras no son las dificultades surgidas en su desarrollo, sino los cuestionamientos de la comunidad educativa sobre la validez de su forma de trabajar (García-Retamero, 2010). Esta circunstancia provoca que al docente le resulte aún más difícil introducir cambios sin garantías de éxito y que deba mantener una gran fortaleza anímica para llevar a cabo iniciativas innovadoras que le permitan adaptarse a los nuevos tiempos. Afortunadamente, cada vez hay más profesores que consiguen vencer sus miedos al convencerse de que, independientemente del resultado obtenido, toda innovación lleva a sacar conclusiones que permiten seguir avanzando en una u otra dirección, evitando el estancamiento educativo (Miralles, Maquilon, Hernández y García, 2012).

La investigadora y pedagoga musical Hemsy de Gainza (2003) señala que es esencial que los docentes puedan “recuperar cuanto antes su autonomía intelectual y preguntarse en relación a sus respectivos quehaceres: ¿Dónde estamos? ¿Qué hacemos? ¿Por qué y para qué lo hacemos?” (p. 18). En este sentido, cuando los profesores están comprometidos con su actividad docente, le nace espontáneamente el deseo de mejorar la enseñanza que ofrecen, lo cual les lleva a revisar los materiales y los planteamientos metodológicos del pasado y del presente para poder dirigir la mirada hacia un futuro de mayor calidad (Luna, 2005).

Finalmente, respecto a los recursos educativos se considera conveniente destacar que, desde hace años, resulta necesario potenciar el uso de las nuevas tecnologías en el aula (Gértrudix y Gértrudix, 2010). Ésta es una práctica generalizada en las distintas modalidades de enseñanza (obligatoria, universitaria, formación profesional, cursos formativos, etc.), pero no es tan frecuente en los conservatorios, ya que, tal y como señala Santapau (2014), “sigue

prevaleciendo la idea de que música y tecnología no van parejas y menos en el estudio de la música en un conservatorio” (p. 248).

Metodología

El presente artículo resume parte de la investigación realizada para la elaboración de la tesis doctoral de Berrón, E. (2016).

Método de investigación utilizado

En este artículo se presenta la investigación desarrollada en el aula por una profesora investigadora sobre sus propios alumnos, mediante una metodología cualitativa y bajo la consideración de que las personas con las que investiga son participantes, no sujetos pasivos (Barba, 2013).

Taylor y Bogdan (1986) definen la investigación cualitativa como “aquella investigación que produce datos descriptivos por medio de las palabras y la conducta observable” (p. 20) y, en la misma línea, Barba, González-Calvo y Barba-Martín (2014) afirman que “se trata de una propuesta para comprender o transformar los acontecimientos, las normas y los contextos desde la propia perspectiva de los participantes” (p. 3).

El método utilizado ha sido el de investigación-acción, pero entendida como investigación en el aula, puesto que no hubo varios ciclos de intervención (Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014). Entre las características de la investigación en el aula cabe destacar que en ella tanto los estudiantes como los profesores trabajan juntos para mejorar el aprendizaje y en la que no se utilizan muestras representativas, sino que los profesores investigadores trabajan con sus propios estudiantes (Cain, 2013).

Configuración de la muestra

El estudio se llevó a cabo en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia, con una muestra de 79 alumnos de la profesora investigadora (en adelante, “profesora”), pertenecientes a siete grupos de Lenguaje Musical de los dos primeros cursos de las enseñanzas elementales. Además, para la obtención de los distintos datos necesarios para la investigación, se contó con la colaboración de:

- ▶ Padres de los alumnos. Todos participaron en la investigación aportando datos a través de las tutorías y los correos electrónicos que dirigían a la profesora. No obstante, algunos contribuyeron también de forma más directa a través

de entrevistas individuales (cuatro familiares de primero y tres de segundo) y grupales (seis familiares de primero y siete de segundo).

- ▶ Cinco profesores de distintas especialidades instrumentales (tutores) que también impartían clase a dichos alumnos.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La recopilación de datos se realizó durante todo un curso académico, mediante la combinación de distintas técnicas e instrumentos, lo cual permitió llevar a cabo su triangulación y aportar mayor validez a los resultados (Barba, 2013). Dichas técnicas e instrumentos fueron los siguientes:

- ▶ Diario de la profesora (desde septiembre hasta junio).
- ▶ Entrevistas semiestructuradas de dos tipos: entrevistas individuales a padres y profesores de instrumento (tutores) de los alumnos a mitad del curso (en febrero), y entrevistas grupales a los padres, así como a los distintos grupos de alumnos al final (en el mes de junio).
- ▶ Cuestionarios abiertos de autoevaluación, cumplimentados por los alumnos en el mes de febrero. Cabe señalar que las respuestas ofrecidas en los mismos se interpretaron de forma cualitativa.
- ▶ Análisis de documentos:
 - Correos electrónicos enviados por los alumnos o sus padres (desde septiembre hasta junio).
 - Trabajos de los alumnos (comentados en el diario).
 - Videos y fotografías de las actividades realizadas (comentados en el diario).

Descripción de la experiencia

Este apartado se considera especialmente significativo porque recoge la esencia de la investigación y de su aportación al campo de la pedagogía musical.

En el nuevo planteamiento didáctico utilizado en el aula, se parte del convencimiento de que la educación auditiva es un concepto mucho más amplio que el asociado a la resolución de dictados musicales tradicionales y debe basarse en el contexto tonal-armónico propio de nuestra cultura, el cual –se considera– debe comenzar a conocer y manipular el alumnado desde que inicia sus estudios en el conservatorio. Esto implica que se debe hablar a los alumnos de los acordes y de las funciones armónicas mucho antes de lo que habitualmente suele ocurrir. En ello reside el pilar fundamental de la propuesta didáctica desarrollada y la

principal novedad respecto a la enseñanza tradicional del Lenguaje Musical.

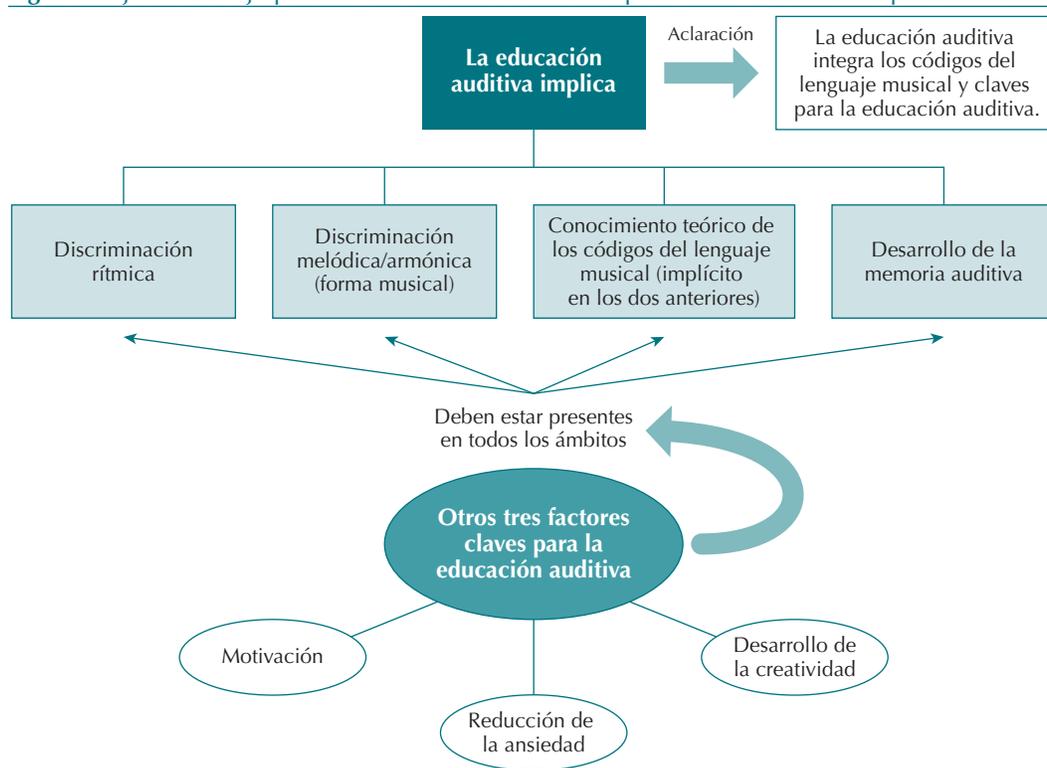
A partir de dicha premisa, se determinó que una óptima educación auditiva debía integrar todos los ámbitos que se trabajan en la asignatura de Lenguaje Musical; es decir, el desarrollo rítmico, el desarrollo melódico/armónico (que se relacionan con los tradicionales apartados de entonación y dictado) y los aspectos teóricos. Además, se consideró fundamental contemplar el entrenamiento de la memoria musical y cuidar en todo momento otros tres factores muy significativos en todo proceso de aprendizaje; y, más aún, si cabe en las enseñanzas artísticas: la motivación, la reducción de la ansiedad y el desarrollo de la creatividad.

La figura 1 muestra de forma gráfica los ejes del planteamiento didáctico.

Todo ello se trabajó en el aula de forma global durante un curso académico, en dos sesiones semanales de una hora. Las estrategias y actividades que se pusieron en práctica para desarrollar cada uno de estos ejes fueron las siguientes:

- ▶ Actividades y recursos de discriminación rítmica
 - Adivinanzas de palabras y de frases rítmicas

Figura 1. Ejes de trabajo para la educación auditiva en el planteamiento didáctico presentado.



- Identificación rítmica y creación a partir de refranes
 - ▶ Actividades y recursos de discriminación melódica y armónica
 - Identificación auditiva de los acordes tonales
 - Reconocimiento auditivo de intervalos
 - Invención y adaptación de motivos rítmico-melódicos
 - Aprendizaje, análisis y transcripción de canciones
 - Nuestra principal aportación: la creación de canciones a partir de una base armónica.
 - ▶ Conocimiento teórico de los códigos del lenguaje musical
 - Acordes tonales
 - Melodía: notas reales y notas de adorno
 - Desarrollo de motivos melódicos
 - Nociones básicas de instrumentación
 - ▶ Ejercicios para el desarrollo de la memoria auditiva
 - Utilización de la fononimia de Zoltán Kodály
 - Interpretación de melodías y fragmentos de memoria
 - Notas, ritmos y secuencias rítmico-melódicas encadenadas
- Asimismo, cabe destacar que en todas las actividades se cuidó la motivación del alumnado, se partió de sus intereses y los ejercicios fueron planteados como “juegos musicales” para aprender disfrutando. Se incentivó la creatividad haciendo hincapié en el aprendizaje por descubrimiento, a través de la manipulación de los elementos musicales y su utilización como medio de expresión de sus propias ideas y sentimientos. Asimismo, se logró controlar la ansiedad de los alumnos manteniendo una actitud flexible y aceptando los errores como parte natural de todo proceso de aprendizaje.

A modo de síntesis, el principal aporte de la nueva propuesta didáctica radicó en presentar a los alumnos contenidos armónicos que tradicionalmente no suelen enseñarse hasta los niveles profesionales, familiarizándolos desde el comienzo de sus estudios musicales con la sonoridad, construcción y utilidad de los acordes tonales fundamentales (tónica, dominante y subdominante) en su relación con la melodía. Ello les permitió convertirse en compositores de sus propias canciones; aglutinar todo lo aprendido en cada uno de los bloques de contenidos recogidos en la figura 1; crear motivos y frases musicales con una estructura clara y ordenada, melodías pegadizas y bien construidas desde el punto de vista rítmico, melódico y armónico, y con un texto que presentaba unos acentos lingüísticos en perfecta correspondencia con los acentos musicales. Para crear dichas canciones, utilizaron el programa informático Musescore, lo cual también constituía una novedad respecto a la enseñanza tradicional del lenguaje musical, al incorporar los nuevos recursos tecnológicos disponibles en el siglo XXI. Después, interpretaban

las canciones ante sus compañeros y enriquecían la puesta en escena con disfraces, dibujos, bailes, instrumentos y todo aquello que consideraban conveniente (figura 2), lo cual constituyó una actividad altamente motivadora, creativa y perfectamente adaptada a sus capacidades, intereses y psicología infantil. Para más información sobre dicha propuesta, se remite al lector a Berrón (2016).

Análisis de los datos

Las entrevistas, el diario de la profesora, los cuestionarios abiertos de autoevaluación y los correos electrónicos constituyeron documentos escritos que recogieron discursos verbales muy extensos. A partir de los mismos, se analizó la naturaleza del discurso con la finalidad de responder a los objetivos del estudio.

Para el análisis de los datos, se establecieron siete categorías que, a su vez, se organizaron en dos grandes bloques temáticos, según su relación con el primero o el segundo de los objetivos de la investigación: importancia de arriesgarse para mejorar la educación (objetivo 1), la innovación frente a la estabilidad de lo tradicional (objetivo 2), lo invisible y lo visible de la innovación (o. 1), innovación adaptada a la realidad (o. 2), utilización de las TIC en la educación musical actual (o. 2), paciencia y perseverancia para la obtención de resultados (o. 2), la importancia del apoyo de la comunidad educativa (o. 1).

Figura 2. Interpretación en clase de la canción creada por una alumna.



Una vez organizados los datos y asignados a dichas categorías, se llevó a cabo un análisis descriptivo e interpretativo de todos ellos dentro del marco de la investigación cualitativa que hemos expuesto.

Resultados obtenidos

Para presentar los resultados obtenidos se utilizarán las siete categorías señaladas en el apartado de análisis de los datos.

Para identificar las distintas técnicas/instrumentos y a las personas de las que se ha extraído la información se emplearon los siguientes códigos garantizando el anonimato de los participantes (tabla 1).

Tabla 1. Codificación de los documentos y de las personas participantes.

Instrumentos técnicas	Código	Personas	Código	Curso/grupo	Mes**	Ejemplo de código	Significado del código
Diario	D	Profesora investigadora	P		Enero	DPE	Diario de la profesora investigadora, de enero
Correo electrónico	CE	Familiar	F		Mayo	CEF32Y	Correo electrónico de un familiar del alumno número 32, de mayo
Cuestionario abierto	C	Alumno	A	2C		CA2C	Cuestionario de un alumno del segundo curso**
Entrevista grupal	EG	Alumnos	As	2CB		EG2CAsB	Entrevista grupal a alumnos de 2º curso, del grupo B
Entrevista individual	E	Profesor-Tutor	T			ET4	Entrevista al profesor-tutor 4

* Se utiliza la inicial del mes, excepto en mayo (Y) para diferenciarlo de marzo (M).

** Los cuestionarios los cumplimentaron de forma anónima, por lo que sólo se puede indicar el curso del alumno.

La innovación frente a la estabilidad de lo tradicional

Existe una conciencia generalizada acerca de la necesidad de adecuar el sistema educativo a las demandas y exigencias sociales, para lo cual resulta inevitable introducir periódicamente procesos de reforma e innovación educativas.

La introducción de aspectos novedosos que rompan con lo que se viene realizando de forma tradicional puede generar dudas e, incluso, desconfianza entre los distintos miembros de la comunidad educativa (García-Retamero, 2010).

T- Noté a principio de curso que los padres tenían dudas con el tipo de metodología empleada, por la novedad de que los niños usaran nuevas tecnologías. (ET1, p. 2.)

Mis dos compañeros de departamento me insistían en cómo y cuándo aprendieron ellos estos contenidos durante sus estudios musicales y les costaba entender que los estuviéramos trabajando de una manera más vivencial y experimental, adaptada a la psicología y las capacidades de los niños. (DPD, p. 11.)

Por ello, a pesar del convencimiento de que “quien no arriesga, no gana”, a veces no resulta cómodo probar nuevas estrategias metodológicas, lo cual obliga al docente a armarse de valor y paciencia para no caer en el desánimo que lo lleve a desistir en su empeño.

Me entran ganas de desistir y volver al modelo tradicional. Cuando no te sales de “la norma”, nadie te mira, ni te cuestiona. (DPD, p. 11.)

Cuando uno se arriesga por mejorar, a veces el camino se vuelve muy tortuoso, por eso te deseo mucho ánimo. (CEICF6S, p. 1.)

Importancia de arriesgarse para mejorar la educación

El deseo de mejorar la educación debe ir acompañado de valentía para arriesgar.

Innovar implica tiempos de desierto, ya que te encuentras solo caminando por tierras arenosas en las que es difícil avanzar, encontrar apoyo y tener claro hacia dónde caminas. (DPD, p. 11.)

Además, cuando se trabaja en un centro en el que, por tradición, las cosas se hacen de una determinada manera, resulta un poco incómodo emprender acciones innovadoras por el miedo al “qué dirán”.

Soy consciente de que las novedades en mi metodología pueden dar de qué hablar, porque todo lo nuevo parece que se percibe como una amenaza, pero no quiero negarme la posibilidad de innovar, ya que estoy convencida de que las cosas pueden aprenderse de otra manera ¡y mejor! (DPO, p. 8.)

No obstante, se defiende el hecho de que vale la pena poner en práctica algo en lo que se cree, aunque no se tenga muy claro si saldrá bien o no.

En esta incertidumbre se descubre lo bonito que es tratar de mejorar y abrir nuevos horizontes: quien no se adentra en estos caminos, trabajará tranquilo y es posible que obtenga resultados aceptables, pero está condenado a reproducir modelos que ya están obsoletos, porque ni los niños ni la educación son como en el siglo pasado. (DPD, p. 11.)

Y es que, independientemente del resultado, todo cambio metodológico genera un movimiento que ayuda a evitar el conformismo docente (Miralles *et al.*, 2012), lo cual se considera fundamental para progresar en el campo de la educación.

T- Cuando intentas hacerlo cada vez mejor, siempre hay un avance. Tendrás momentos de decir: “Ahora voy para un lado y ahora para el otro”, pero el que no hace nada, no se mueve de donde está desde hace un montón de años y eso es muy pobre. (ET2, p. 10.)

Lo invisible y lo visible de la innovación

A veces las innovaciones pueden pasar desapercibidas, especialmente cuando se trabaja con alumnos que no han recibido clases de Lenguaje Musical con anterioridad, y algunos de ellos y sus padres no sabían si lo que se estaba haciendo en clase era innovador o era lo habitual.

T- Si nunca han tenido clase de Lenguaje Musical con otra gente, no saben si lo que estás haciendo es peor, es mejor, es más lento o es más rápido. (ET4, pp. 7-8.)

Pero lo frecuente es que las novedades llamen la atención (Pastor, 2014) y que se perciba un cambio.

F37- Tenemos familiares que estudiaron en el conservatorio y la opinión de generaciones anteriores es: “¡Qué bien!, ¡cómo ha cambiado esto!”, porque antes era mucho más rígido y más académico. (EG1CFS, p. 10.)

En este sentido, la mayoría de la comunidad educativa era consciente de que se estaba poniendo en práctica una metodología diferente.

F- No es una enseñanza tradicional como la que estudié yo. (E1CF6, p. 7.)

P- ¿Qué es lo que te ha sorprendido de lo que hemos hecho aquí?

A7- Pues lo de crear canciones, lo de los refranes, grabarnos con las canciones, traer cosas que hemos hecho para las canciones y ponerlas por la clase... Vamos, que es mejor de lo que me imaginaba. (EGICASA, p. 5.)

Innovación adaptada a la realidad

A priori, en educación no hay nada que esté bien ni que esté mal, todo depende con qué fin se lleve a cabo, con qué medios y con qué metodología.

T- Algo no está ni bien ni mal de entrada. Todo lo que sea aprender y, sobre todo, potenciar que haya conexión con el mundo real, me parece que es positivo. (ET1, p. 12.)

En cualquier caso, siempre que se plantea un cambio hay que tener presente la edad de los alumnos para adaptarlo a sus capacidades y a sus características psicológicas (Pozo, 2008). En este sentido, hubo que asegurarse de que era asequible para todos ellos.

Quiero agradecerte personalmente el proceso que has llevado a cabo en la enseñanza de la música de A6, aplicando otras formas de enseñanza que, aunque profesionales, están muy bien adaptadas a la psicología de estas edades. (CE1CF6Y, p. 3.)

Asimismo, fue necesario dotarse de los recursos que permitieran llevar a cabo las propuestas, pero hubo que utilizar muchos materiales de creación propia, porque no existía en el mercado nada que se adaptara perfectamente a los objetivos que se perseguían.

Tengo las ideas claras de lo que quiero conseguir, pero a veces no es fácil encontrar materiales que se adapten a lo que se desea, por lo que utilizaré varios materiales de creación propia. (DPS, p. 2.)

Por otra parte, siempre hay que asegurarse de que la realización de actividades novedosas no interfiera en modo alguno en el trabajo de los contenidos curriculares y en la consecución de los objetivos recogidos en la programación. Dicho de otra forma, una nueva metodología se considera válida cuando permite alcanzar los objetivos propuestos con calidad sin perjudicar los logros que ya se estaban consiguiendo con anterioridad.

T- Los docentes tenemos que conseguir equilibrar: coger lo bueno de lo que se venía haciendo e intentar adaptarlo al futuro. (ET3, p. 17.)

En este sentido, los tutores no notaron que hubiera disminuido el rendimiento de sus alumnos en ningún aspecto del curso de Lenguaje Musical con respecto a otros años.

T- Ha mejorado, no ha perdido nivel por hacer cosas distintas, al contrario. (ET5, p. 7.)

Utilización de las TIC en la educación musical actual

Las tecnologías han supuesto una auténtica revolución en el mundo de la música y tienen el potencial de modificar sustancialmente la educación musical, pero, aunque esto es evidente en algunas parcelas de la música moderna, no lo es tanto en la música clásica. Afortunadamente, las cosas están cambiando y, poco a poco, las TIC van teniendo mayor presencia en la educación formal impartida en los conservatorios de música.

Consciente de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (Giráldez, 2012), la comunidad educativa colaboró en nuestro trabajo apoyando el uso del programa informático de edición de partituras MuseScore en las clases de Lenguaje Musical.

F50- La enseñanza que estás impartiendo nos parece muy correcta. Además, has sabido utilizar las nuevas tecnologías al servicio de la música y eso nos parece un gran acierto. (EG2CFS, p. 1.)

Su utilización resultó muy sencilla, pero fue necesario formar adecuadamente a los alumnos y aclarar bien las dudas que les iban surgiendo para que se familiarizaran con él.

Esta semana he subido con cada uno de mis grupos de alumnos al aula de informática y hemos hecho prácticas con el programa MuseScore. Han asistido todos los alumnos y bastantes padres y creo que se han solucionado todas las dudas. (DPO, p. 8.)

De esta forma –de acuerdo con Sang (2010) y Webster (2011)–, se consiguió que los alumnos aprovecharan las ventajas que les ofrecían las TIC y que aumentara su motivación hacia los aprendizajes.

Lo que más me gusta es que utilicemos tecnología para la música. (CA2C, pre. 4.)

A63- Si componemos a mano una canción, no podemos oír cómo suena, pero con el ordenador sí se oye. (EG2CASB, p. 5.)

Paciencia y perseverancia para la obtención de resultados

Durante los primeros meses, la profesora tuvo que dedicar muchas horas a corregir los trabajos de los alumnos y a resolver las dudas que les surgían, lo cual resultaba muy agobiante e, incluso, desconsolador.

Me he armado de paciencia y he vuelto a responder todos los correos diciendo lo que le faltaba a cada uno para completar la actividad. ¡Espero que cojan bien el hábito pronto, porque, si no, me dan ganas de desistir! (DPO, p. 9.)

No obstante, cuando una innovación educativa está bien fundamentada y planteada desde la base, la obtención de resultados positivos suele ser cuestión de tiempo, por lo que pronto se comprobó que los alumnos iban asimilando el nuevo sistema de trabajo y disfrutaban con él.

Esta vez he tardado bastante menos en responder todos los correos. Los alumnos ya comprenden la forma de trabajo, van asimilando los conceptos y empiezan a disfrutar lo que hacen, lo cual me anima a seguir trabajando por este camino (DPD, p. 6.)

Con la paciencia y la perseverancia como aliadas (García-Retameiro, 2010), los resultados muestran que las novedades introducidas han merecido la pena y han sido positivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

T- Te animo a que sigas trabajando con esta metodología, que yo creo que es muy novedosa, pero, a la par, muy eficaz y que está produciendo buenos resultados. Estás consiguiendo que los alumnos que tienes aprendan música desde otro punto de vista al que nos ha tocado aprender a nosotros, experimentando desde la propia música. Lo veo muy acertado. (ET4, p. 5.)

La importancia del apoyo de la comunidad educativa

La aplicación de cualquier propuesta innovadora resulta mucho más sencilla cuando se cuenta con el apoyo de la comunidad educativa. Al respecto, ya se han señalado las críticas y el cuestionamiento inicial de la nueva metodología por parte de algunos padres y, principalmente, de algunos profesores del centro.

No obstante, a lo largo de todo el proceso educativo e investigador, también se ha contado con el apoyo continuo de:

- ▶ Los alumnos:
 - A4- Yo creo que eres muy original para enseñar porque, en vez de estar haciendo notas todo el rato, hacemos cosas

muy divertidas y entonces se nos queda mejor todo. Haciendo cosas divertidas se aprende mejor. (EG1CASA, p. 7.)

► Los padres y las madres:

Estoy recibiendo por los pasillos y vía *e-mail* comentarios de varios padres felicitándome por el trabajo que estoy realizando con sus hijos y agradeciéndome el interés y esfuerzo que estoy poniendo, lo cual me anima a continuar. (DPD, p. 7.)

► Y distintos compañeros:

T- Sorprende, pero el camino que llevas me parece lógico y coherente. (ET5, p. 6.)

T- Yo creo que estás siguiendo una línea mucho más acertada que lo que está haciendo la mayoría de la gente. (ET2, p. 2.)

Cuando la innovación va acompañada del proceso investigador desde una perspectiva científica (Lorenzo, Herrera y Hernández, 2007), las dificultades se multiplican y resulta aún más valioso el apoyo de las personas implicadas.

F- Cuando uno investiga sobre sus clases, dice mucho de una persona. (E1CF6, p. 8.)

Soy profesora en la universidad y soy consciente de las dificultades que surgen al llevar a cabo una investigación de esta envergadura, así que quería decirte que puedes contar conmigo para lo que puedas necesitar. Es alentador comprobar que hay docentes que apuestan por una educación de mayor calidad. (CE1CF6S, p. 1.)

Discusión y conclusiones

Las novedades metodológicas introducidas en el aula afectan, en mayor o menor medida, a todas las personas implicadas en el proceso educativo (Jensen, 2010). Por ello, como primer objetivo de la investigación, se planteó valorar la respuesta de la comunidad educativa ante las nuevas propuestas didácticas. Para exponer las conclusiones extraídas de dicho análisis, se organizaron en función de los distintos sectores implicados: profesores, alumnos y familias.

Desde el momento en que se pusieron en práctica las iniciativas innovadoras, se sucedieron una serie de reacciones entre el profesorado: algunos compañeros mostraron indiferencia; otros sintieron curiosidad y se interesaron por ellas; hubo algunos que,

incluso, se sumaron a las propuestas desde sus clases de instrumento; pero también se formó un sector, especialmente dentro del propio departamento al que pertenece la asignatura de Lenguaje Musical, que mostró oposición hacia las mismas y rechazó inicialmente su validez, descalificándolas sin esperar a ver los resultados que se obtenían con ellas. Dicha oposición tensó las relaciones personales y docentes, y generó situaciones muy incómodas para el ejercicio profesional (Torre, Pujol, Lorenzo y Rajadell, 2011). No obstante, a medida que avanzaba el curso y se demostraba que las novedades introducidas en el aula resultaban positivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, las críticas y el rechazo a las nuevas propuestas se fueron suavizando.

En cuanto a la respuesta del alumnado, en general ha sido muy positiva desde el principio, aunque en los primeros meses algunos se agobiaron bastante hasta que comprendieron y adquirieron la dinámica de trabajo, lo cual exigió a la profesora estar especialmente atenta y disponible, incluso fuera del horario laboral, para solucionar las dudas que iban surgiendo. Pasado el primer trimestre, todos los alumnos tenían bien sentadas las bases sobre las cuales construir aprendizajes significativos, y fueron ganando seguridad y confianza (Sabbatella, 2000). El componente lúdico y creativo de las actividades, la interacción grupal y la valoración de sus trabajos, tanto en el aula como en el centro de estudios, han sido elementos claves para potenciar su implicación en las clases y en las tareas que debían realizar en casa. No obstante, en lo que más se ha insistido ha sido en favorecer que el aprendizaje fuera motivador por sí mismo (D'Alessio, 2013), que los alumnos sintieran orgullo personal al notar sus progresos y que disfrutaran no sólo de los resultados, sino de todo el proceso seguido en las propuestas desarrolladas (Covarrubias y Piña, 2004).

Por último, respecto a las familias, la acogida inicial de las innovaciones introducidas en el aula fue buena. Se tenía presente el hecho de que, si no existía una adecuada información y negociación previa, difícilmente se podría esperar una cooperación entusiasta de su parte (Comellas, 2009). De ahí que las nuevas propuestas fueran presentadas en una reunión anterior al inicio de curso, en la que se solicitó su colaboración y consentimiento para que sus hijos participaran en la investigación. Todas se mostraron receptivas e interesadas por los cambios planteados; justificaron su actitud por las necesidades del propio sistema y en la búsqueda de una mayor calidad educativa. No obstante, al igual que pasó con algunos alumnos, hubo familias que en los primeros momentos mostraron preocupación ante las dificultades que surgían en su puesta en práctica. Ante tal circunstancia, la cercanía de la profesora y su predisposición para atenderlas y solucionar todas sus dudas fueron determinantes para recuperar la confianza. De esta forma, según avanzaban los meses e iban comprobando que las nuevas propuestas resultaban beneficiosas

para la educación musical de sus hijos, las familias se fueron relajando e involucrando con mayor motivación. Al final de curso, terminaron muy agradecidas con el trabajo desarrollado.

El segundo objetivo de la investigación hacía referencia a identificar las barreras encontradas a lo largo del proceso educativo y las estrategias desarrolladas para superarlas. Al respecto, se ha comprobado que los cambios no son sencillos cuando se aplican en centros donde, por tradición, las cosas se hacen de una determinada manera (Pastor, 2014), y la primera barrera a la que se tuvo que hacer frente fue la falta de apoyo inicial por parte de varios compañeros. Esta situación incomodó la labor docente y tensó mucho las relaciones. Sólo tuvo solución cuando se hizo patente que todas las propuestas sugeridas tenían cabida en el marco legislativo vigente y eran acordes tanto con la programación didáctica de la asignatura como con las características de los alumnos. La eficacia de dichas propuestas para la consecución de los objetivos curriculares, así como la constancia en el cuidado de las relaciones profesionales y personales con los compañeros, posibilitaron, poco a poco, superar dicha barrera, hasta recuperar su confianza.

Otro obstáculo fue la falta de una dotación tecnológica adecuada en el aula (Galera, Tejada y Trigo, 2013), lo cual imposibilitó que los alumnos pudieran realizar sus composiciones con el ordenador en las horas lectivas y aprender el manejo del programa MuseScore con la supervisión directa de la profesora. El hecho de no poder acceder al aula de informática, por encontrarse ocupada para el desarrollo de otras asignaturas, impidió realizar diversas prácticas que hubieran solucionado todas sus dudas en clase. Ante tal situación, se elaboró un guion con los pasos que debían seguir los alumnos al crear sus propias canciones, al igual que un sencillo manual sobre el programa que debían utilizar. Como tal solución no fue suficiente, se solicitó al equipo directivo del centro y a los profesores implicados modificar la organización de las clases durante un par de días para poder acceder al aula de informática con todos los grupos, lo cual permitió realizar una práctica con ordenadores en la que participaron tanto los alumnos como los padres que quisieron acompañarles. Esta medida ayudó a resolver casi todas las dudas, aunque también hubo que responder algunas cuestiones específicas en clase, en las horas de tutoría y a través del correo electrónico.

La siguiente dificultad que hubo que afrontar fue la relativa al tiempo necesario para llevar a cabo las propuestas didácticas, dentro y fuera del aula. Por un lado, se comprobó que introducir las novedades planteadas requería más tiempo de dedicación en las clases del que se había previsto, lo cual obligó a reconducirlas para no dejar desatendidos otros contenidos de la asignatura (Davini, 2010). Por otro, en las semanas correspondientes a crear canciones en casa con el programa MuseScore, aumentaba el trabajo docente exhaustivamente, ya que había que corregir las composiciones

realizadas por siete grupos y enviar la retroalimentación por correo electrónico a todos los alumnos, donde se les indicaba su validez o los errores cometidos. Además, en algunos casos, cuando las pautas eran más complejas y no las seguían correctamente, la profesora debía corregir dos o incluso tres veces una misma composición, lo que multiplicaba aún más el tiempo de dedicación y llegó a implicar, en ocasiones, una importante sobrecarga de trabajo. Esta barrera fue difícil de eliminar, ya que la corrección individual y constructiva de las canciones resulta –de manera inevitable– lenta, y es algo que los docentes interesados en aplicar esta actividad deben estar dispuestos a asumir. No obstante, los resultados demuestran que el esfuerzo se compensa.

Finalmente, cabe desatacar que la barrera más importante a la que hubo que hacer frente, fruto de todas las anteriores, fue la inestabilidad emocional que experimentó la profesora durante el primer trimestre del curso escolar. Las críticas recibidas contra el método de enseñanza, las dificultades surgidas por carecer de recursos tecnológicos idóneos, los límites de tiempo para desarrollar todas las actividades propuestas en el horario previsto, el gran número de horas de trabajo en casa para corregir las canciones compuestas por los alumnos y la imposibilidad de solucionar en clase todas las dudas del alumnado e incluso de sus padres, debilitó su confianza y le generó dudas sobre la viabilidad de las innovaciones para mejorar el aprendizaje en el contexto en el que se estaban aplicando (Luna, 2005).

La paciencia y la confianza transmitida por el equipo directivo, distintos compañeros y algunos padres, todos ellos conscientes de las dificultades que surgen al emprender nuevas propuestas, ayudaron a perseverar en el trabajo iniciado, aunque la barrera emocional generada no se disolvió completamente hasta que no se comprobó que los alumnos estaban disfrutando y empezaban a dominar tanto el método como los contenidos curriculares.

Entre las limitaciones de la investigación resulta relevante señalar que, a pesar de la satisfacción con los resultados obtenidos, se tiene el convencimiento de que las iniciativas individuales tienen un efecto limitado, por lo que es fundamental conseguir dar el salto hacia compromisos compartidos por equipos de profesores que decidan trabajar en la misma línea. A su vez, dichos equipos docentes han de buscar el apoyo de sus directivos, asesores, inspectores, etc., cuya colaboración es definitiva para impulsar las reformas emprendidas. Se considera que sólo así se pueden producir grandes cambios innovadores que transformen significativamente las prácticas educativas de un centro.

En este sentido, a partir del trabajo presentado podrían desarrollarse futuras líneas de investigación relativas a la elaboración, experimentación y evaluación de propuestas didácticas que busquen profundizar en la educación auditiva de los alumnos desde el contexto tonal en las enseñanzas profesionales y superiores,

tanto desde la asignatura de Lenguaje Musical como de otras afines, por ejemplo, las de Educación Auditiva, Acompañamiento, Fundamentos de Composición, Análisis o Armonía. Asimismo, resultaría muy interesante investigar la eficacia de nuevas propuestas metodológicas dirigidas a favorecer la educación auditiva desde otros sistemas musicales: modales, pentatónicos, hexatonales, atonales, etc., para que los alumnos también pudieran familiarizarse con ellos.

Referencias

- Aróstegui, J. L. (2006). La formación del profesorado en Educación Musical ante la convergencia europea de enseñanzas universitarias. *Revista de Educación* 341, 829-844.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En Maravillas, A. y Giráldez, A. (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Madrid, ES: Graó.
- Barba, J. J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. A. (2014). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 7(14), 125-140.
- Benso, C. y Pereira, C. (Coords.) (2007). *Familia y escuela: el reto de educar en el siglo XXI*. Ourense, ES: Concellería de Educación.
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical*. (Tesis doctoral). Valladolid, ES: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16793>
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 57-76). Barcelona, ES: Graó.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona, ES: Graó.
- Covarrubias, P. y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 34(1), 47-84.
- D'Alessio, A. (2013). Las competencias del docente ideal. *Intersecciones. Revista Electrónica de la Facultad de Psicología de la UBA*, 8. Recuperado de http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=53:las-competencias-del-docente-ideal&Itemid=1
- Davini, C. (2010). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, AR: Santillana.
- Galera, M. M., Tejada, J. y Trigo, E. (2013). El editor de partituras como medio para facilitar el estudio de la lectura musical cantada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11(1), 215-238. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16318/file_1.pdf?sequence=1
- García-Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza* 102, 1-11.
- Gértrudix, F. y Gértrudix, M. (2010). The Utility of Musico-visual Formats in Teaching. *Comunicar* 34(17), 99-107.
- Giráldez, A. (2012). TIC y educación musical: Una revisión de las líneas de investigación sobre la creación musical en las aulas. *Revista de Red Educativa Musical* 7. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13562>
- Hemsey de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: Del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Buenos Aires, AR: Universidad de San Andrés.

- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid, ES: Narcea.
- Lorenzo, O., Herrera, L. y Hernández, M. (2007). Scientific production in music education at the international level: An analysis of the Educational Resources Information Center (ERIC) Database. *Research Perspectives in Music Education 11*, 12-21.
- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Revista PRELAC 1*, 170-173.
- Miralles, P., Maquilón, J. J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 15(1)*, 19-26. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/133779829310.pdf
- Pastor, P. (2014). Integración pedagógica, músico versátil. En A. Álamo y E. Molina (Eds.). *Actas del Congreso CEIMUS III* (pp. 321-337). Madrid, ES: Enclave Creativa Ediciones.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sabbatella, P. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista Electrónica de LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación 5*. Recuperado de <http://fresno.pntic.mec.es/~emod0002/disciplina.htm>
- Sang, L. (2010). La educación musical del futuro. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas 28*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/LYDIA_SANG_LEGRAN_01.pdf
- Santapau, V. (2014). Los profesores de instrumento de los Conservatorios también pueden ser profesores 2.0. En *Actas del Congreso CEIMUS III* (pp. 248-254). Madrid, ES: Enclave Creativa Ediciones.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Torre, S., Pujol, M. A., Lorenzo, N. y Rajadell, N. (2011). *Innovación y creatividad: la adversidad como oportunidad*. Barcelona, ES: GIAD-UB.
- Viadel, R. M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: Temas, tendencias y miradas. *Educação 34(3)*, 271-285.
- Webster, P. R. (2011). Key research in music technology and music teaching and learning. *Journal of Music, Technology and Education 4*, 115-130.

Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Nelly Paulina Trejo Guzmán
Alberto Mora Vázquez
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

El artículo analiza la construcción de las identidades profesionales de un grupo de profesores jóvenes de lengua inglesa de una universidad pública del noreste de México. El análisis se presenta en el contexto de la vinculación de un programa de licenciatura en lingüística aplicada y un centro de lenguas de la misma institución. Mediante un estudio de caso que incluye la combinación de historias de vida y análisis de documentos, el artículo destaca la relación entre las experiencias vividas en sus contextos personales, académicos y profesionales y sus identidades profesionales. Los resultados muestran la manera en que las transiciones académicas, el vínculo con la lengua inglesa, los programas de formación profesional y la cultura profesional en el entorno laboral de los participantes interactúan para impactar en la formación de su identidad profesional. Se presentan las implicaciones que los resultados tienen para los formadores de profesores, creadores de políticas e investigadores.

Palabras clave

Desarrollo del profesor, educación superior, formación de profesores, identidad docente, lingüística aplicada.

Professional identity in novice English language teachers: The case of Universidad Autónoma de Tamaulipas

Abstract

This paper analyzes the process of identity construction experienced by a group of beginner teachers of English working at a public university in Northeastern Mexico. In order to achieve this objective, a case study that includes the combination of life histories and document analysis is used. The analysis of the collected evidence shed light on the existing relationship between the participants lived experiences in their personal, educational and professional contexts as well as their professional identities. The results show the way in which different factors such as their educational transitions, their identification with the English language, their learning experiences in their teacher training programs, and the professional culture that prevails in their teaching context both interact and shape their professional identities and sense of belonging to the institution. The paper concludes with a discussion of the implications that the findings have for teacher training, policy making and research.

Keywords

Teacher improvement, higher education, teacher training, teacher identity, applied linguistics.

Recibido: 30/01/2018
Aceptado: 20/03/2018

Introducción

La construcción de la identidad profesional de profesores de lenguas es un tema que ha generado un gran interés tanto en la literatura sobre investigación como en la implementación de políticas públicas en las últimas décadas (Tsui, 2007; Varghese, Morgan, Johnston y Johnson, 2005). Esto se debe principalmente al reconocimiento de la influencia directa que la identidad de los profesores tiene en la calidad de su práctica profesional, y, por lo tanto, en el éxito o fracaso de programas educativos (Monroy Segundo, 2013; Navarrete Cazales, 2008). Estas investigaciones han generado evidencias que nos permiten concluir que muchas de las prácticas en las cuales incurren los profesores en su entorno profesional no son sólo atribuibles a los métodos de enseñanza aprendidos durante su participación en programas de formación docente, sino que también están relacionadas con aspectos de identidad más complejos, que se construyen y reconstruyen a través del tiempo como resultado de sus experiencias de vida.

El presente artículo reporta parte de los resultados de un proyecto de investigación que surge a partir de la necesidad de analizar el impacto que la vinculación entre un programa de formación profesional de profesores de inglés como lengua extranjera y los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada (Cellap) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) ha tenido en la identidad profesional de profesores de inglés como segunda lengua y su sentido de pertenencia a la institución. En este estudio se analiza el caso de siete profesores jóvenes egresados de la Licenciatura en Lingüística Aplicada, con una larga trayectoria laboral en los Cellap y en la UAT, al igual que con un alto grado de profesionalización. Específicamente nos enfocamos en sus trayectorias de aprendizaje y sus experiencias de vida en sus contextos personales, educativos y profesionales. Hemos tomado en cuenta que la identidad profesional de docentes no es solamente producto de sus aprendizajes en programas de formación profesional, sino que también se forjan mediante sus interacciones en la cultura profesional de sus contextos laborales.

Los retos de la enseñanza del inglés en México

Actualmente el área de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en México continúa enfrentándose a retos que han estado presentes en el sistema educativo nacional por más de una década. Entre las tres problemáticas que han sido más ampliamente analizadas en la literatura pedagógica nacional e internacional se encuentran: la formación y desarrollo profesional de profesores de inglés como lengua extranjera (Mendoza Valladares y Roux, 2015; Ramírez Romero, 2011; Ramírez Romero, Sayer y Pamplón Irigo-

yen, 2014; Sayer, 2015); el rol predominante que juega el idioma inglés en la internacionalización de las instituciones de educación superior (ANUIES, 2015a; Cortés, Serrano y Valero, 2012; Herrera Díaz, 2016; Lemus, Duran y Martínez, 2008; Lee Zoreda *et al.* 2006; Mora, Trejo y Roux, 2013; Reyes, 2015); y el impacto que las políticas nacionales de evaluación del desempeño de profesores universitarios, tales como el Programa de Desarrollo Profesional Docente (Prodep), tienen en los profesores de inglés como lengua extranjera (Farmer, Mercau y Blanco López, 2011; Méndez López, 2017).

Un estudio de la literatura de la primera problemática indica que la mayor parte de estos estudios se encuentran enfocados al análisis de la formación y desarrollo profesional de profesores que se desempeñan en el nivel básico o medio del sistema educativo mexicano (Mendoza Valladares y Roux, 2015; Ramírez Romero, Pamplón Irigoyen y Cota Grijalva, 2012; Ramírez Romero, Sayer y Pamplón Irigoyen, 2014; Sayer, 2015). El énfasis de la investigación en torno a estos niveles educativos puede explicarse debido a la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) a partir del año 2009, que requirió la contratación de profesores de inglés para 149 945 escuelas y 6.7 millones de estudiantes a lo largo de todo el territorio nacional (Secretaría de Educación Pública, 2015; British Council, 2015).

La investigación en torno a la segunda problemática se ha enfocado en aspectos tales como las percepciones de los estudiantes con respecto al aprendizaje del inglés (Cortés, Serrano y Valero, 2012 y Herrera Díaz, 2016); los retos a los que se enfrentan las instituciones de Educación Superior durante la realización de los programas de enseñanza del inglés como lengua extranjera (Lemus, Duran y Martínez, 2008; Reyes, 2015; ANUIES 2015a); y la planeación e implementación de modelos curriculares (Lee Zoreda *et al.* 2006).

Finalmente, la tercera problemática ha sido abordada desde dos ángulos diferentes. Por una parte, Farmer, Mercau, y Blanco López (2011) cuestionan la efectividad de los indicadores de calidad propuestos por el Programa de Desarrollo Profesional Docente (Prodep) y las políticas de contratación y desarrollo profesional al interior de las instituciones de educación superior del país, a partir de un estudio con 185 profesores en siete de ellas. Los autores encontraron que, mientras una parte de los profesores tenía un perfil académico de investigadores o de docentes de lenguas certificados, también había quienes no poseían alguno de los dos. La evidencia señala que menos de la cuarta parte (24%) de la muestra total de participantes son profesores de tiempo completo. El dato más preocupante enfatiza que sólo el 9% de los profesores encuestados reportaba tener perfil del Prodep. Alrededor del 35% de la muestra cumplía con dos o más requisitos para obtener este reconocimiento y, sin embargo, se veían

imposibilitados para ser evaluados por el mencionado programa por no ser profesores de tiempo completo. Esta situación los dejaba sin acceso a los beneficios que este programa otorga. La problemática analizada sugiere que, mientras un amplio porcentaje de los profesores de tiempo completo encuestados no cuentan con un perfil académico deseable, existen a la vez profesores con perfil deseable sin el beneficio de un tiempo completo.

Méndez López (2017) centra su estudio en 24 profesores de tiempo completo de las regiones norte, centro y sur del país, con un alto grado de habilitación profesional. En él discute la intensificación laboral que experimentan y las emociones que les produce verse obligados a conciliar las tensiones que existen entre las actividades de gestión, docencia e investigación que son requeridas para obtener el perfil del Prodep. Ambas investigaciones sugieren una revisión de las políticas de evaluación nacionales y de las condiciones laborales y de contratación de los profesores de lenguas en las instituciones de educación superior. De igual forma, sugieren la creación de políticas de desarrollo y evaluación profesional adecuadas a las necesidades específicas de cada contexto educativo.

La formación de profesores de lenguas en México

Desde el año 2009, la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica generó un incremento de los programas de formación de profesores de inglés como lengua extranjera en México. Las instituciones de educación superior en México respondieron a la demanda establecida por el PNIEB y la cantidad de programas de formación de profesores de inglés como lengua extranjera se ha incrementado paulatinamente durante los últimos años. En el 2009, Ramírez Romero señalaba la existencia de 90 programas en el país. Para el 2012, Pérez López, Bellaton y Emilsson reportaban un total de 113 programas. Un análisis del anuario estadístico de la educación superior 2016-2017 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) reveló que en México existen 125 programas que guardan relación con la enseñanza-aprendizaje del inglés. Estos programas, además de atender el desarrollo del nivel de dominio del inglés, proporcionan a sus egresados conocimientos de didáctica, pedagogía, educación o literatura, dependiendo del enfoque específico del programa.

En todo el país, la Secretaría de Educación Pública (CENNI-SEP, 2014) ha puesto en ejecución una variedad de programas para fomentar el desarrollo profesional de los docentes de inglés, como el de cooperación con la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (Comexus), que contempla talleres de verano en ambas naciones, así como el intercambio de

maestros y administradores de inglés, proyectos de asistentes educativos de idioma y proyectos de asesoría de especialistas y académicos estadounidenses visitantes.

A pesar de estos esfuerzos, el déficit de profesores de inglés en el país es muy alto en todos los niveles educativos: 55% en secundaria, 83% en primaria y 85% en el nivel preescolar. No se localizaron datos referentes a los niveles medio superior y superior (British Council, 2015)

La identidad y desarrollo profesional de profesores de lenguas

Un análisis de la literatura especializada sugiere que el estudio de la identidad de profesores de lenguas se ha centrado en tres enfoques principales. El primero de ellos aborda aspectos de identidad de manera retrospectiva, donde se analiza la forma en que experiencias pasadas influyen en la identidad profesional. Por ejemplo, en el ámbito internacional, se han documentado las experiencias de vida de académicos consolidados (Nunan y Choi, 2010), de profesores de diferentes lenguas (Harbon y Moloney, 2013; Menard-Warwick, 2008) y de profesores en formación (Tashma Baum, 2014; Kayi-Aydar, 2015), con el objeto de entender la relación entre el lenguaje, la cultura y la identidad, así como la forma en que dicha relación impacta en su identidad profesional. En el contexto mexicano existe un cuerpo de investigaciones emergente con respecto a la relación entre las experiencias previas de profesores de lengua inglesa y su identidad profesional. Algunos ejemplos son las investigaciones acerca de la manera en que el alto dominio de la lengua inglesa y el conocimiento intercultural, que poseen los jóvenes que han regresado de los Estados Unidos como resultado de su estancia en dicho país, influyen en su decisión de prepararse y participar en actividades de docencia del inglés como segunda lengua (Mora Pablo, Lengeling y Crawford, 2015; Rivas, 2013), y en los niveles de participación en actividades de desarrollo profesional (Mora, Trejo y Roux, 2016; Trejo Guzmán, Mora Pablo, Mora Vázquez, Lengeling y Crawford, 2016). Asimismo, se ha estudiado la manera en que las experiencias académicas y profesionales previas de profesores de lenguas universitarios contribuyen en el grado de identidad, agencia y posicionamiento que logran desarrollar como docentes (Trejo Guzmán y Mora Vázquez, 2014; Mora, Trejo y Roux, 2014).

El segundo de los enfoques se centra en el análisis de la dimensión proyectiva de la formación de la identidad. Dicho enfoque parte de la premisa que la concepción que los profesores tienen de sí mismos puede reconfigurarse de forma creativa de tal manera que se pueda traducir en futuras trayectorias de acción. Por ejemplo, el estudio de Pavlenko (2003) explora el vínculo de

las comunidades de práctica imaginarias de profesores en servicio y en formación con la percepción que tienen del estatus que guardan como miembros o futuros miembros de la profesión de enseñanza de lengua inglesa. La autora del estudio enfatiza la responsabilidad que tienen los formadores de profesores de inglés no nativos de presentarles las diferentes opciones de identidad que pueden asumir, sea como multilingües o multicompetentes, que les permita visualizarse como miembros legítimos de su comunidad profesional. En ese mismo sentido, el estudio de Hamman, Gosselin, Romano y Bunuan (2010) aborda el tema de las identidades potenciales en el contexto de la transición de profesores en formación hacia el rol de profesores en servicio. En él los autores ilustran el impacto de las diferentes formas que tienen los profesores de verse a sí mismos en sus conductas y actitudes presentes, como en las metas profesionales que se plantean.

Por último, el tercer enfoque busca documentar el proceso de desarrollo de la identidad de profesores a través del tiempo, con especial atención en la influencia que ejerce el entorno en el que se desenvuelven los profesores en la formación de su identidad profesional. En la literatura internacional, quizá el área que mayor atención ha recibido es la relacionada con los procesos de transformación de identidad profesional en profesores jóvenes. Por ejemplo, se ha investigado la forma en que responden estos profesores ante la ejecución de diversas políticas educativas en sus contextos profesionales, incluyendo proyectos de investigación-acción (Trent, 2010) y reformas educativas (Clarke, 2008; Liu y Xu, 2011; Tsui, 2007). Otros estudios examinan el proceso de transformación de la identidad profesional de profesores jóvenes no nativos del idioma inglés como resultado de su participación en actividades pre-profesionales en un país extranjero de habla inglesa (Park, 2012). Asimismo, diversos estudios han dado seguimiento a la participación de profesores en actividades de formación profesional y su influencia en la construcción discursiva de su identidad profesional (Clarke, 2008), en el empoderamiento como miembros legítimos de su comunidad de práctica (Samimy, Kim, Ah Lee y Kasai, 2011), y en su percepción de sí mismos como profesores (Lee, 2013; Liu y Fisher, 2006). En ese mismo tenor, se ha documentado el papel tan importante que distintas transiciones mayores en las vidas de profesores han jugado en la transformación de sus identidades como profesores. Entre tales transiciones se encuentran el cambio que se experimenta al pasar de ser estudiante para profesor a docente en servicio (Ruohotie-Lyhty, 2013) y el proceso de convertirse en profesores de interculturalidad, durante su participación en un programa de posgrado en los Estados Unidos (Ortaçtepe, 2015).

Nuestro estudio se puede ubicar dentro de este tercer enfoque, ya que busca contribuir al entendimiento de los procesos de desarrollo de identidades profesionales de profesores de lenguas

a través del tiempo. Las preguntas de investigación que se abordan en el presente artículo son las siguientes: ¿Cómo se reconfiguran las identidades profesionales de estos profesores? ¿Cuál es el impacto de la vinculación UAT-Cellap en la identidad profesional de los profesores jóvenes? ¿Qué factores favorecen o inhiben el desarrollo profesional y el fortalecimiento de la identidad profesional de estos profesores?

Contexto de la política educativa UAT-Cellap

El estudio se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas –universidad pública ubicada en la región fronteriza del noreste de la República mexicana–. En particular, la investigación se realiza en el contexto de la implementación de un programa de licenciatura en lingüística aplicada, el cual da inicio en el segundo semestre de 2006 con dos objetivos principales. Por una parte, el programa busca preparar profesionales con una sólida formación académica que les permita analizar problemas relacionados con el uso del lenguaje en distintos contextos sociales, culturales y educativos. Para lograrlo, el currículo del programa incluye cursos relacionados con distintas áreas de la lingüística aplicada: docencia, traducción, escritura académica en español e inglés, interculturalidad, análisis del discurso, entre otros. El programa establece altos estándares en cuanto al grado de dominio de los idiomas español e inglés que los estudiantes deben alcanzar al titularse. Por otro lado, el programa académico busca también contribuir en la formación de profesores de lengua inglesa, para dar respuesta a la creciente demanda de la enseñanza-aprendizaje de dicho idioma en la zona centro del estado, creada por la apertura de una gran cantidad de programas de inglés en escuelas de los diferentes niveles educativos, tanto privadas como públicas, incluyendo el lanzamiento en Tamaulipas del Programa de Inglés en Educación Básica, por parte de la autoridad educativa de la entidad en el 2002.

El inicio de la licenciatura en Lingüística Aplicada en el 2006 coincide con la inauguración de varios edificios que albergan los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada, ubicados en los campus de las principales sedes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en el estado, y es el de la capital el primero en abrir sus puertas. Los Cellap adoptan dicho nombre con el objeto de combinar la oferta de cursos de lenguas, principalmente de inglés, con el programa de Lingüística Aplicada. Los cursos de lengua inglesa son impartidos por profesores que cuentan con cierta experiencia profesional y certificaciones de enseñanza del inglés y un nivel de dominio mínimo equivalente a B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), mientras que los cursos de la licenciatura de Lingüística Aplicada se imparten al principio por

aquellos profesores que se habían reincorporado recientemente a sus actividades laborales después de haber obtenido sus posgrados en el extranjero con el apoyo financiero de la UAT (ver Mora Vázquez, Trejo Guzmán y Roux, 2013, para una descripción del impacto de los apoyos otorgados a diferentes miembros de la planta académica de esta universidad).

Cabe señalar que los cursos de inglés que se ofrecen en los centros de lenguas y lingüística aplicada difieren de aquellos que se imparten en las facultades o unidades académicas en más de un sentido. Por ejemplo, las facultades ofrecen sólo dos cursos curriculares, regularmente de nivel básico en los dos primeros semestres de los programas académicos; mientras que los Cellap, hasta seis cursos no curriculares, los cuales buscan que los estudiantes alcancen un nivel intermedio alto de dominio del idioma. Asimismo, debido a que los cursos de inglés de las facultades forman parte del mapa curricular de sus programas académicos, éstos no tienen un costo adicional. En cambio, los cursos de los centros de lenguas y lingüística aplicada sí requieren del pago de una cuota considerable de colegiatura. Quizá la diferencia más significativa tiene que ver con el estatus laboral de los profesores. Mientras que los docentes en las facultades son de horario libre, y en algunos casos de tiempo completo, lo que les da la oportunidad de acceder, además de seguridad social, a programas de apoyo, como los del Programa de Desarrollo Profesional Docente, Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) o incluso al Sistema Nacional de Investigadores; sus contrapartes de los centros de lenguas y lingüística aplicada firman contratos laborales de manera semestral y se les paga por hora trabajada, lo que les impide participar en los mencionados programas federales de apoyo.

Desde sus comienzos, los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada y la licenciatura en Lingüística Aplicada desarrollaron fuertes vínculos de colaboración en distintas formas. Por ejemplo, una gran parte de la población estudiantil de la licenciatura proviene de estudiantes de inglés de los Cellap, que han mostrado un alto compromiso con su formación académica. De manera similar, un número importante de los estudiantes de Lingüística Aplicada se han incorporado a los Cellap en distintas etapas de su programa académico, para prestar sus servicios como tutores en el Centro de Auto Acceso, generadores de materiales didácticos como parte de su servicio social o incluso como profesores de inglés titulares, gracias a su gran desempeño académico en la carrera de Lingüística Aplicada y a la obtención de las certificaciones requeridas para su contratación. Es decir, los vínculos que se han formado entre ambas instancias son de carácter tácito, y no como resultado de una gestión académico-administrativa. Sin embargo, dado que muchos profesores jóvenes del país se encuentran en condiciones laborales similares, debido en gran medida al bajo

reconocimiento profesional del campo de la enseñanza de lengua inglesa, es importante dar seguimiento a sus trayectorias de vida, incluyendo el efecto que esta clase de vínculos pueden tener en su desarrollo profesional.

Metodología

Participantes

La primera fase del estudio consideró la participación de los egresados de las dos primeras generaciones de la licenciatura en Lingüística Aplicada, que comprendían un total de 49 participantes. El presente artículo se centra en la segunda fase del estudio que se llevó a cabo con un grupo de siete profesores –aproximadamente el 12% del total de participantes–, los que se caracterizaban por contar con una larga trayectoria laboral dentro de los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada y en algunas de las facultades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, así como un alto grado de profesionalización a pesar de su juventud. Es con este pequeño grupo de profesores que decidimos desarrollar un estudio de caso que permitiera realizar un análisis detallado de sus experiencias de vida y de los tipos de significados que construyen como resultado de convertirse en profesores de lenguas universitarias. La Tabla 1 presenta una breve descripción del perfil de los participantes.

Tabla 1. Perfil de los participantes.

Pseudónimo	Edad	Fecha de egreso de la Lic., en LA	Años de servicio en el Cellap-UAT	Certificaciones internacionales	Posgrado
Armando	27	2010	6	ICELT, TKT ¹ , FCE ²	Maestría en Educación 2012-2014
Francisco	29	2010	8	ICELT ³ , FCE	
Rosa	28	2010	11	ICELT, FCE, CAE ⁴	
Claudia	29	2011	7	ICELT, TKT, FCE	Maestría en Educación 2013-2015
Liliana	26	2011	7	ICELT, TKT, FCE	
Rogelio	26	2011	6	ICELT, TKT, FCE	
Diego	25	2011	6	TKT, FCE	

¹ Examen de conocimiento sobre la docencia, Universidad de Cambridge (TKT, por sus siglas en inglés)
² Certificado de dominio del idioma inglés, Universidad de Cambridge (FCE, por sus siglas en inglés)
³ Certificado de enseñanza del idioma inglés, Universidad de Cambridge (ICELT, por sus siglas en inglés)
⁴ Certificado avanzado de dominio del idioma inglés, Universidad de Cambridge (CAE, por sus siglas en inglés)

Recolección de datos

Durante la primera fase del estudio (2013-2014), al grupo de 49 participantes se le dio un seguimiento mediante dos observaciones en sus contextos laborales, un cuestionario en torno a sus experiencias profesionales y una entrevista semi-estructurada acerca de sus perspectivas con respecto a su rol como docentes de inglés como lengua extranjera. Mediante el análisis de los datos de esta fase se logró obtener la identificación de las principales características de los contextos laborales de los egresados, su perfil profesional y una breve descripción de sus percepciones acerca de sí mismos. Al finalizar esta etapa llamó nuestra atención un grupo de participantes con amplia experiencia profesional, un alto grado de habilitación y un marcado nivel de compromiso hacia la Universidad Autónoma de Tamaulipas y los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada. Debido a ello decidimos iniciar una segunda fase con un estudio de caso que involucrara a los participantes con ese perfil.

Durante la segunda fase del estudio (2015-2016), se realizaron una serie de entrevistas biográficas con cada uno de los siete profesores identificados, para construir un caso en torno a sus experiencias profesionales al interior de la institución. Este juego de datos nos permitió capturar no sólo las experiencias vividas por los participantes, sino también los contextos físicos y sociales en donde ocurrieron y el impacto que estas experiencias tuvieron en el deseo de los participantes por desarrollarse y crecer profesionalmente (Dewey, 1938; Pavlenko, 2007).

Las entrevistas tuvieron una duración en promedio de dos horas y media, se llevaron a cabo en las instalaciones de su centro de trabajo (Cellap) y los participantes tuvieron la oportunidad de seleccionar el día y hora. La guía de la entrevista estuvo compuesta por tres secciones principales: la primera se enfocó en su entorno familiar, así como en sus experiencias escolares; la segunda exploró tanto las experiencias más significativas en sus estudios de lingüística aplicada que hubieran resultado favorables como las que representaron un reto o dificultad en su proceso de formación profesional. Finalmente, la tercera sección se centró en el proceso de inserción en actividades profesionales, las experiencias durante su participación en actividades de desarrollo profesional y su relación profesional con su centro de trabajo actual.

De acuerdo con Barkhuizen, Benson y Chik (2013), los estudios narrativos frecuentemente hacen uso de múltiples fuentes de información con la finalidad de llegar a la creación de una narrativa que tenga la posibilidad de reflejar una perspectiva ligeramente más amplia a la que el propio narrador hace alusión. En este caso, mediante el uso de estas tres fuentes de datos (observaciones, encuesta y entrevistas), y el análisis minucioso de

los documentos académicos de los participantes, tales como sus certificados de grados académicos, certificaciones internacionales de docencia, al igual que las boletas de resultados de exámenes estandarizados de nivel de dominio del inglés, se pudo construir una biografía de aprendizaje de los participantes. Dicha biografía permite comprender de una mejor manera la interrelación existente entre diversos factores sociales, académicos y profesionales con la construcción de las identidades profesionales de los profesores de lenguas y su sentido de pertenencia a la institución.

Aunado a lo anterior, la relación que ambos investigadores hemos tenido con los profesores participantes, durante una porción significativa de sus vidas académicas y profesionales, nos ha permitido atestiguar de primera mano muchos aspectos de la progresión de su carrera. Por ejemplo, la primera autora ha impartido diferentes cursos en la licenciatura de Lingüística Aplicada desde su creación. A su vez, el segundo autor ha tenido a su cargo la responsabilidad del departamento de exámenes y certificaciones internacionales de los centros de lenguas y lingüística aplicada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, el cual administra los registros históricos de la participación en estas actividades por parte de la inmensa mayoría de los profesores de lenguas de toda la región centro del estado. Creemos que esto representa una ventaja para la calidad de los datos a los que se tuvieron acceso, debido a las historias compartidas de interacción y aprendizaje, dentro de los mismos contextos sociales y educativos (Riessman, 2008).

Análisis de los datos

Para un análisis sistemático de las entrevistas biográficas se siguió una serie de pasos. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis preliminar para identificar temas comunes, categorías y patrones. Con el fin de capturar la singularidad de las experiencias de aprendizaje de los participantes (Pavlenko, 2007), se hizo un análisis profundo de extractos relevantes de las entrevistas y se establecieron vínculos con sus patrones de participación en actividades académicas y laborales, lo que permitió identificar temas recurrentes, así como comprender de una mejor manera las condiciones contextuales sociales y educativas que rodearon dichas experiencias. De este análisis emergieron cuatro temas centrales: transiciones académicas y laborales, identificación con la lengua inglesa, impacto del programa de formación profesional y cultura profesional en su contexto laboral. Finalmente, se utilizaron estos temas y la evidencia contextual obtenida de la primera etapa de la investigación para construir las biografías de aprendizaje (Schatz, 1996) de los participantes.

Resultados

Transiciones académicas y laborales

La literatura especializada en torno a transiciones académicas las ha descrito como un proceso clave en la formación personal, educativa y profesional de las personas. Destaca también que las transiciones que son acompañadas por estabilidad y apoyo en los entornos familiares, sociales y educativos brindan mayores oportunidades de éxito académico y profesional (Ecclestone, Biesta y Hughes, 2010; Elder, Johnson y Crosnoe, 2003; Pallas, 2003). En el caso de los participantes de este estudio, el análisis de la información que proporcionaron en los cuestionarios permitió conocer que las transiciones educativas que han experimentado se caracterizan por su estabilidad y apego a lo dictado por el Sistema Educativo Mexicano. Todos los participantes comenzaron sus estudios básicos a la edad de seis años, continuaron con su educación media a los doce e iniciaron estudios medios superiores con quince años.

Durante la serie de entrevistas biográficas que realizamos con cada uno de ellos, describieron cómo sus trayectorias académicas se desarrollaron en un contexto social y cultural estable, ya que todos sus estudios los realizaron en la misma ciudad y en instituciones públicas. De igual manera, narraron cómo en diferentes episodios de sus vidas contaron con el apoyo de familiares y profesores quienes los orientaron y motivaron cuando se enfrentaron a alguna problemática en sus estudios. Por ejemplo, Liliana narró que, al enfrentar dificultades para entender los contenidos del programa de inglés en el nivel medio, le pidió a sus padres que la inscribieran en cursos extracurriculares y ellos accedieron. Por su parte, la mamá de Claudia, quien era profesora de inglés en el nivel medio, se apoyó de una familia canadiense que residía en su ciudad, para familiarizar a Claudia con parlantes nativos del idioma.

Dos de los participantes, Rosa y Francisco, interrumpieron sus estudios por uno y dos años respectivamente, al realizar la transición hacia la educación superior. En sus recuentos de estas situaciones, destacan la orientación que recibieron en su momento:

Apenas había terminado de estudiar el programa de inglés que ofrece la universidad [en los Cellap] y mis esperanzas de estudiar para ser un periodista habían desaparecido. Un día uno de mis profesores de inglés me dijo que habría un nuevo programa de licenciatura relacionado con el idioma inglés. Por lo tanto, decidí entrevistarme con las coordinadoras y escribí un ensayo corto sobre lo que yo pensaba que iba a aprender en Lingüística Aplicada y fui aceptado en esta nueva licenciatura (Francisco, primera entrevista biográfica).

Rosa, por su parte, busca orientación con los coordinadores de los Cellap y recibe, además de orientación, una oportunidad de comenzar a capacitarse y desempeñarse como profesora de lenguas debido a su excelente desempeño como estudiante de uno de los centros:

Estaba indecisa sobre estudiar algo relacionado con los idiomas o algo sobre mercadotecnia. Incluso ya tenía una beca para ingresar a un programa de mercadotecnia, pero aún no estaba muy contenta con esta opción [...] Le escribí a la coordinadora del programa [de lenguas] solicitando información al respecto y me pidió que nos reuniéramos. Durante la reunión ella me habló sobre la apertura de una nueva licenciatura en Lingüística Aplicada, pero me dijo que tendría que esperar un año en lo que se ofertaba. Después de esta información decidí esperar para poder ingresar a esta nueva licenciatura y mientras tanto trabajé como maestra de inglés y al mismo tiempo tomé el curso ICELT (In-service Certificate in English Language Teaching) [ambas actividades en un Cellap] (Rosa, primera entrevista biográfica).

Las redes de apoyo familiares y docentes en diferentes etapas de vida de los participantes jugaron un papel importante para ayudarlos a realizar transiciones académicas con éxito y superar los obstáculos a los que se enfrentaron. Dichas redes de apoyo continuaron presentes durante los estudios superiores de los participantes. Rosa, Liliana y Armando describieron durante sus entrevistas, por una parte, el reto que representó el ingreso a la licenciatura de Lingüística Aplicada, y, por otra, el apoyo que recibieron por parte de sus profesores.

En los siguientes extractos Rosa y Liliana describen el conjunto de factores que representaron un reto al inicio de sus estudios universitarios, entre los que se encuentran un currículo impartido principalmente en inglés, una alta exigencia académica y compañeros de clase que habían realizado la mayor parte de sus estudios anteriores en Estados Unidos:¹

El primer semestre de la carrera fue desafiante para mí, porque yo nunca había tenido clases como las de la licenciatura en Lingüística Aplicada, donde había que escribir ensayos académicos en inglés, realizar lecturas para cada clase o analizar textos en inglés (Rosa, segunda entrevista biográfica).

Cuando estaba estudiando la licenciatura en Lingüística Aplicada, el primer semestre fue muy difícil porque mis mejores amigos

¹ Ver: Christiansen, M. S., Trejo, N.P., Mora Pablo, I. (2017); Trejo Guzmán, N.P., Mora, A., Mora Pablo, I., Lengeling, M., Crawford, T. (2016) y Mora, A., Trejo, N.P., y Roux, R. (2016) para un análisis detallado de este fenómeno.

contaban con un nivel de inglés avanzado y algunas veces hacían comentarios en inglés que yo realmente no comprendía (Liliana, segunda entrevista biográfica).

Estos dos comentarios ilustran cómo los participantes al inicio de sus estudios profesionales tuvieron que pasar por situaciones que pudieron llevarlos a la deserción escolar; sin embargo, decidieron enfrentar estas limitantes, preparándose y apoyándose de sus profesores de carrera, quienes formaron parte esencial en el desarrollo académico y profesional de estos jóvenes estudiantes para profesores. Las siguientes expresiones de los participantes destacan el papel importante que han jugado sus mentores en su formación profesional:

Fue de gran ayuda el haber tenido profesores preparados que facilitaran el proceso académico (Rosa, segunda entrevista biográfica).

El apoyo, dedicación y entusiasmo de los profesores de Lingüística Aplicada fue de gran motivación a lo largo de la carrera. El profesionalismo y la preocupación constante de crear profesionales con valores y conocimientos (Armando, segunda entrevista biográfica).

Además, el análisis muestra que estas dificultades en su transición académica fortalecieron a los profesores participantes motivándolos a ser mejores alumnos y destacar en el ámbito académico. Un ejemplo de sus logros es el hecho de haber alcanzado el nivel de inglés requerido para poder seguir desempeñándose exitosamente en la licenciatura. Por ejemplo, Liliana tenía dificultades para entender las conversaciones de sus compañeros en el idioma inglés y esto la motivó a mejorar en el idioma, y obtener un buen resultado en uno de los exámenes de nivel de dominio del inglés, avalado por una institución extranjera y con reconocimiento internacional.

Finalmente, una característica a destacar en las experiencias narradas por los participantes es la fluidez con la que se compaginó su educación superior y su ingreso al mercado laboral. Los siguientes extractos tomados de las entrevistas hacen evidente la forma en que accedieron a oportunidades en el ámbito profesional:

He sido muy afortunada porque mis trabajos como maestra de inglés han llegado fácilmente gracias a las recomendaciones hechas por mis propios maestros, y quiero pensar que también por mi reputación como una persona trabajadora, responsable y honesta (Rosa, segunda entrevista biográfica).

No tuve mucho problema para encontrar mi primer trabajo como profesor de inglés ya que yo estaba estudiando en

el mismo lugar en que sería contratado. Además, muchos de mis profesores hicieron recomendaciones de mí al coordinador del programa de lenguas. Aunque yo todavía estaba estudiando en quinto semestre de la licenciatura en Lingüística Aplicada se me dio la oportunidad de laborar como profesor de inglés en los Cellap (Francisco, segunda entrevista biográfica).

Estos comentarios reflejan que los procesos de vinculación, al interior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, entre los programas de formación de profesores –en este caso la licenciatura en Lingüística Aplicada– y los programas de enseñanza de lenguas, hicieron posible la identificación de estudiantes con alto desempeño en sus estudios de licenciatura y facilitó su ingreso al ámbito laboral de forma paralela a su programa de formación profesional. Esta situación trajo beneficios en más de un sentido, ya que les permitió a los estudiantes desarrollarse y mostrar sus capacidades como profesores de lenguas. De manera similar, la incorporación de estos profesores permitió además de fortalecer la plantilla docente de los Cellap, crear en estos profesores un sentido de pertenencia institucional, ya que aún se encuentran laborando para la institución.

Identificación con la lengua inglesa

Un segundo tema que surgía constantemente en el cuerpo de datos analizados fue la identificación y contacto que los participantes tuvieron con el idioma inglés desde etapas tempranas de su vida. Durante su infancia, dicho contacto fue de carácter informal y por periodos breves de tiempo. Diego, por ejemplo, narra que desde muy pequeño escuchaba y leía este idioma en canciones, revistas y libros. Rogelio, por su parte, durante las vacaciones convivía con familiares que vivían en Estados Unidos y esto le permitía estar en contacto con el idioma.

Desde muy pequeño tuve un gran interés por el inglés y tuve contacto con éste a través de revistas, música y libros (Diego, primera entrevista biográfica).

Cuando era niño solía ir con mis papás a visitar a mis tíos a los Estados Unidos y ahí podía tener más cercanía con el inglés (Rogelio, primera entrevista biográfica).

Al iniciar su educación media algunos de los participantes comenzaron a tomar clases extracurriculares de este idioma como es el caso de Claudia y Liliana, cuyas experiencias se han descrito en la primera sección de resultados. Sin embargo, todos los participantes destacan que comienzan a tener un contacto

constante con el idioma inglés al iniciar sus estudios en los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada durante su adolescencia (a partir de 16 años, aproximadamente). Rosa menciona que, a la par de sus estudios en un Cellap, comenzó a ver programas de televisión en inglés que contribuyeron a mejorar su aprendizaje del idioma. Rogelio, por su parte, buscaba tener un mayor contacto con el inglés mediante la música y los videojuegos, como lo muestra el siguiente extracto:

Yo también tenía contacto con el inglés a través de la música y los videojuegos, al tratar de obtener el significado de las letras de las canciones o las instrucciones de los videojuegos (Rogelio, primera entrevista biográfica).

Finalmente, Liliana decide realizar el servicio social obligatorio para los estudiantes de Centros de Bachillerato Tecnológico en el centro de auto-acceso de los Cellap. Esta actividad le proporciona un contacto con el idioma de aproximadamente 6 horas diarias (2 de clase y 4 de servicio social).

Todos los participantes concluyen exitosamente todos los niveles de inglés ofrecidos por los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada y deciden continuar con los cursos de preparación para exámenes internacionales de certificación de dominio del idioma. En un periodo aproximado de tres años, los participantes lograron transitar de un nivel de principiantes a un nivel B2, que corresponde a un dominio intermedio alto de acuerdo con el MCER.

Un factor que coadyuvó a mantener la motivación de los jóvenes para continuar aprendiendo el idioma fue la metodología de enseñanza utilizada por sus profesores en el Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada, quienes recientemente habían actualizado sus habilidades docentes mediante la obtención de certificaciones internacionales en enseñanza de lenguas. Armando narra en su segunda entrevista algunas de las características de su profesor:

Cuando yo estudiaba inglés tenía un maestro el cual era muy joven y tenía muchas dinámicas para enseñar el idioma. Además, era una persona paciente, comprensiva, sencilla y humilde, con la cual era fácil comunicarnos. Cuando un alumno encuentra un maestro con estas características el aprendizaje de un idioma o de cualquier otra materia se hace más fácil (Armando, segunda entrevista biográfica).

En esta sección, se destaca la forma en la que los entornos educativos, sociales y familiares de los participantes de este estudio jugaron un papel preponderante en el surgimiento del interés por aprender otra lengua (en este caso el inglés). El análisis de los datos nos permitió identificar dos factores que promueven el aprendizaje exitoso de este idioma. El primero de ellos está estrechamente

relacionado con la noción de *investment* (“inversión”), desarrollada por Norton (2013), ya que todos los participantes demuestran altos niveles de inversión de tiempo dedicados al estudio del idioma inglés. El segundo factor está relacionado con la calidad de su experiencia de aprendizaje del idioma y el importante papel que los profesores jugaron para que perseveraran en sus estudios.

Impacto del programa de formación profesional

El tercer tema que se identificó en las narrativas de los profesores fue el impacto que la licenciatura de Lingüística Aplicada tuvo en la formación de la identidad profesional de los participantes. El currículo de dicho programa hacía énfasis en que los egresados habrían de desarrollar habilidades profesionales en las áreas de la traducción, edición, redacción, desarrollo de materiales didácticos y programas educativos de lengua inglesa. El establecimiento de este perfil de egreso permitió captar estudiantes con intereses de desarrollarse profesionalmente en diversas ramas de la lingüística aplicada.

Sin embargo, la creciente demanda de profesores de lenguas tanto en los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada, como en la región en donde se imparte el programa, permitió la creación de oportunidades laborales para los estudiantes. A pesar de que la mayoría de ellos no se encontraban interesados en la docencia inicialmente –como lo destacan Liliana y Rosa en sus comentarios– decidieron seguir las recomendaciones hechas por sus profesores:

Para ser honesta, nunca había deseado ser docente. Yo nunca me imaginé que sería maestra de inglés ya que yo consideraba que mi nivel de inglés no era el más adecuado para estar frente a grupo. Aunque a mí siempre me gustó el idioma, tengo que reconocer que tenía dificultades para aprenderlo (Liliana, tercera entrevista biográfica).

Yo nunca pensé en ser maestra, hasta que la oportunidad llegó sin necesidad de buscarla (Rosa, primera entrevista biográfica).

El comentario de Rosa destaca también el papel que jugaron los profesores de la licenciatura en Lingüística Aplicada para fortalecer los lazos entre los estudiantes de esa carrera y el programa de enseñanza de lenguas del Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada. El acompañamiento que recibían los estudiantes por parte de los profesores en ambas instancias es descrito por Francisco y Liliana en los siguientes extractos:

Sería un mentiroso si mencionara que yo siempre sabía sobre mi vocación para la enseñanza, yo realmente tenía otros intereses,

pero mi nivel de inglés me permitió ser invitado a un curso para nuevos profesores del Cellap, el *mentoring program* [programa de tutores], y recibí una pequeña capacitación para estar preparado para enseñar. Tomé la decisión de dar clases de inglés como resultado de mi necesidad económica y para financiar mi educación superior. Con el paso del tiempo empecé a sentirme más confiado para enseñar y ahora puedo decir que amo enseñar inglés (Francisco, tercera entrevista biográfica).

Se me presentó la oportunidad de trabajar como maestra de inglés y la acepté. Me gustó la idea porque las clases que estaba llevando en la universidad eran sobre las teorías y métodos de enseñanza de un segundo idioma, las cuales podría implementar en el aula (Liliana, segunda entrevista biográfica).

Dicho acompañamiento fomentó la participación de estos jóvenes en actividades de docencia a la par de su carrera profesional y parece haber contribuido en el desarrollo de una identidad fortalecida como profesores de lengua inglesa. Dicha identidad fortalecida se refleja tanto en el gusto que los participantes expresaron por enseñar inglés como segunda lengua, como en su constante participación en actividades de desarrollo profesional. Como puede observarse en la Tabla 1, todos los participantes lograron concluir exitosamente sus estudios de licenciatura, obtuvieron certificaciones internacionales de nivel de dominio del inglés, y dos de ellos han concluido estudios de posgrado.

Finalmente, los participantes narraron cómo el rol de sus profesores también fue determinante para facilitar su transición del entorno educativo al laboral. Todos los participantes del estudio fueron invitados a trabajar como profesores de inglés en el Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada, cuando aún estaban en proceso sus estudios de licenciatura, con excepción de Rosa, quien inicia su carrera como profesora de lenguas un año antes de comenzar la licenciatura. La tabla 2 muestra la etapa de

Tabla 2. Etapas de ingreso laboral de los participantes.

Nombre	Período de estudios en la LLA	Fecha de ingreso al CELLAP-UAT
Rosa	2006 – 2010	2005
Francisco	2006 – 2010	2008
Claudia	2007 – 2011	2009
Liliana	2007 – 2011	2009
Diego	2007 - 2011	2010
Armando	2006 – 2010	2010
Rogelio	2007 - 2011	2011

formación profesional en la que se encontraba cada uno de los participantes al iniciar su participación como profesor en el Cellap; Francisco, Claudia y Liliana se integran a la planta docente de éste durante la segunda mitad de sus estudios universitarios; Diego, por su parte, lo hace un año antes de concluir su carrera. Finalmente, Armando y Rogelio se incorporan durante su último año de estudios.

Cultura profesional en su contexto laboral

El último tema identificado en el análisis de los datos es el referente al impacto que tiene la cultura profesional al interior de su contexto laboral en el fortalecimiento de la identidad profesional, en el desarrollo de un sentido de pertenencia a la institución y en el desarrollo profesional de los participantes. El análisis de las entrevistas realizadas a los participantes reveló que uno de los factores que mayor incidencia tuvo para facilitar estos procesos fue el vínculo creado entre los centros de lenguas universitarios (en este caso el Cellap) y los programas de formación de profesores (en este caso la licenciatura en Lingüística Aplicada). Dicho vínculo propició el surgimiento de una cultura profesional centrada en el aprendizaje constante, la profesionalización y la colaboración entre pares.

Este tema es el que quizá presenta mayores vínculos con los tres temas anteriormente presentados. En secciones anteriores se ha discutido la forma en que todos los participantes comenzaron a tener vínculos con los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada durante su educación media superior. Es durante esa etapa que invierten una mayor cantidad de tiempo para aprender inglés, se familiarizan con roles docentes positivos, y conocen sobre la apertura del programa de licenciatura en Lingüística Aplicada. Este tipo de interacciones son resultado de la cultura institucional al interior del Cellap que busca inicialmente la profesionalización de profesores de lenguas y formadores de profesores (ver también Mora, Trejo y Roux, 2013 y Trejo Guzmán y Mora Vázquez, 2014) y su posterior inserción en posiciones de liderazgo dentro de la institución.

Los datos aportados por los participantes de este estudio sugieren que la cultura institucional que emerge como resultado de esta vinculación es la de creación de espacios de acompañamiento por parte de los profesores hacia los estudiantes. Investigaciones previas sostienen que la relación entre el mentor y el estudiante se encuentra entre los factores más determinantes para el cambio y desarrollo profesional (Liu y Fisher, 2006; Furlong, 2000; Fishman, Marx, Best, y Tal, 2003).

Un último aspecto de esta vinculación es la implementación de una gama de actividades de capacitación y desarrollo profesional

que promuevan una cultura de colaboración entre los profesores y coordinadores del Cellap. Diego narra el tipo de actividades en las que se involucraban los profesores de nuevo ingreso a la institución:

Cuando ingresé a trabajar en el Cellap pasé por diferentes procesos de evaluación. Primero, tomé un curso llamado *mentoring* [programa de tutores]. Segundo, observé la clase de varios maestros. Tercero, impartí una clase muestra y fui observado por un grupo de profesores; estaba nervioso, pero me controlé y seguí con la clase. Cuarto, me asignaron un grupo en el Cellap (Diego, tercera entrevista biográfica).

El proceso de selección descrito por Diego destaca el acompañamiento que recibían los profesores novatos por colegas con mayor experiencia profesional y esto favorecía el establecimiento de una buena relación profesional y personal entre pares en la que la colaboración estaba presente al compartir experiencias, materiales didácticos, técnicas y estrategias didácticas. De manera similar, en el siguiente extracto, Francisco describe la naturaleza de las interacciones que sostiene con sus compañeros de trabajo:

La relación con mis compañeros de trabajo es muy buena, aunque me identifiqué mucho con los que estudiaron la licenciatura en Lingüística Aplicada. Trato de incorporarme a conversaciones con la mayoría de los profesores en el Cellap para aprender algunos métodos que pueda implementar en el aula, y también me gusta compartirles mis métodos de enseñanza (Francisco, tercera entrevista biográfica).

Los participantes de este estudio coincidieron en identificar al Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada como un espacio que promueve una cultura de profesionalización continua y de colaboración. Sin embargo, todos los participantes mencionaron que se veían en la necesidad de trabajar para otras instituciones educativas o centros de lenguas debido a que el Cellap nada más podía contratarlos por un periodo máximo de 20 horas a la semana. Esta situación limitaba no sólo sus ingresos económicos si no la posibilidad de realizar una carrera al interior de la universidad de Tamaulipas. Situaciones similares en otras instituciones de educación superior mexicanas han sido descritas por Farmer, Mercau y Blanco López (2011).

Discusión y conclusiones

El propósito del estudio es comprender el impacto que los procesos de vinculación entre el programa de licenciatura en lingüística aplicada y los centros de lenguas de la Universidad de Tamaulipas pueden tener en la formación de la identidad pro-

fesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. Dicha vinculación ha resultado benéfica en más de un sentido. Por ejemplo, los profesores participantes han tenido acceso no solamente a oportunidades laborales que les permitan obtener ingresos económicos, sino también a espacios con ambientes propicios para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, donde han podido desarrollar y reorientar su potencial profesional. El análisis de las narrativas de los participantes indica que los profesores participantes no tenían la intención de convertirse en docentes del inglés, sino que pretendían formarse en otras ramas de la lingüística aplicada como la traducción, la creación y desarrollo de materiales educativos, la edición o la redacción. Sin embargo, su iniciación en actividades relacionadas con la docencia de lengua inglesa ha servido como una especie de detonador de su sentido de identidad como profesores y de pertenencia en su centro de trabajo, reforzando la idea que la identidad profesional de los profesores no es un rasgo innato o que permanece fija, sino que se crea y se recrea como resultado de sus experiencias de vida (Tsui, 2007; Varghese, Morgan, Johnston y Johnson; 2005).

El análisis de las trayectorias académicas y profesionales de los profesores participantes resalta también la complejidad de la etapa idónea para dar inicio a la transición hacia el ejercicio profesional docente. Es muy común encontrar en la literatura sobre formación de profesores posturas opuestas acerca de cuál es la etapa más adecuada para exhortar a los profesores en ciernes a empezar a participar en actividades que requieran su presencia frente a grupo. Dichas posturas sugieren que el mejor momento para iniciar su práctica profesional docente es desde el inicio de su programa de formación académica (Rivas, 2013; Tashma Baum, 2014; Park, 2012), en etapas intermedias (Tsui, 2007; Ruohotie-Lyhty, 2013), o una vez que lo hayan concluido.

En este caso, los resultados sugieren que no existe un momento ideal para iniciarse como docente, ya que el desempeño profesional varía de profesor a profesor. Por ejemplo, en el caso de Rosa, quien comenzó a laborar como docente antes de realizar sus estudios de licenciatura, requirió tomar una certificación de enseñanza con la finalidad de contar con los conocimientos de pedagogía necesarios para el proceso de enseñanza. Esto último redundó en el logro de un buen desempeño en la licenciatura de Lingüística Aplicada. En cambio, Francisco, Claudia, Liliana se incorporaron a la plantilla docente del Cellap en etapas intermedias de la carrera, lo cual parece haber favorecido su desempeño académico y su práctica profesional, ya que estar frente a un grupo les dio la oportunidad de experimentar con los métodos y técnicas adquiridas en el transcurso de sus estudios en Lingüística Aplicada. Diego se integró a un Cellap un año antes de egresar de esa licenciatura, lo cual le permitió adquirir mayor conocimiento y contar con un nivel avanzado del idioma inglés, que se

vio reflejado en su satisfactorio desempeño laboral. Por último, Armando y Rodrigo lo hicieron hacia el final de su licenciatura y han logrado resultados positivos. Todos los participantes continúan prestando sus servicios hasta la fecha. La implicación que este resultado tiene para la administración del programa de formación académica es la necesidad de ofrecer diferentes opciones para el inicio de su labor, respetando sus necesidades y procesos de maduración como docente.

Por último, los datos sugieren que la vinculación desarrollada naturalmente al interior de la universidad entre la licenciatura de Lingüística Aplicada y los Cellap ha permitido crear una especie de círculo virtuoso que involucra la formación de profesores, generación de oportunidades laborales y retención de talentos jóvenes. Sin embargo, como se menciona anteriormente, los profesores de los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada, a diferencia de los que enseñan en las facultades, tienen un estatus laboral que limita su acceso a programas de apoyo para dar continuidad a su formación y desarrollo profesional. Indudablemente, como se ha documentado en estudios como el de Mora, Trejo y Roux (2013), esta situación constituye un factor que ha ocasionado la salida de un gran número de profesores, especialmente de aquellos que han logrado un nivel de desarrollo profesional significativo, de esta universidad en años recientes. Por lo tanto, uno de los retos que enfrenta esta institución tiene que ver con la creación de mecanismos institucionales que permitan mejorar las condiciones laborales, particularmente de aquellos profesores que han demostrado estar comprometidos con su profesión y con su desarrollo profesional, y evite la fuga de los mismos hacia otras instituciones educativas, principalmente del vecino país del Norte.

Referencias

- ANUIES (2015a). *Algunos elementos diagnósticos del proceso de aprendizaje del inglés en nueve instituciones mexicanas de educación superior*. Recuperado de: <http://catalogo-buenas-practicas.portal.anuiex.mx/wp-content/blogs.dir/71/files/sites/71/2016/12/Algunos-elementos-diagn%C3%B3sticos.pdf>
- ANUIES (2016). *Anuario estadístico de la educación superior 2016-2017*. Recuperado de: <http://www.anuiex.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2013). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Londres: Routledge.
- British Council (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council–Education Intelligence. Recuperado de: <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Mexico.pdf>

- CENNI-SEP (2014). *Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*. Recuperado de: <http://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/antecedentes>
- Christiansen, M. S., Trejo Guzmán, N. P., y Mora-Pablo, I. (2017). "You know English, so why don't you teach?" Language ideologies and returnees becoming English language teachers in Mexico. *International Multilingual Research Journal* 12(2), 80-95. doi: 10.1080/19313152.2017.1401446
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and community*. Gran Bretaña: Multilingual Matters.
- Cortés, G., Serrano, D., y Valero, V. (2012). Utopías y realidades en el requisito de inglés en los planes de estudio de las carreras de la UAM-A. *Lingüística Aplicada*, junio-noviembre. Recuperado de: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no011/sec01a01.htm>
- Dewey, J. (1938). 1997. *Experience and education*. Nueva York: Touchstone.
- Ecclestone, K., Biesta, G., y Hughes, M. (Eds.). (2009). *Transitions and learning through the life course*. Londres: Routledge.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., y Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En J. Mortimer y M. Shahanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Boston: Springer.
- Farmer, F., Mercáu, M. y Blanco López, G. (2011). The position of ELT practitioners in Mexican public universities. *International Journal of Applied Linguistics* 21(3), 279-296. doi: 10.1111/j.1473-4192.2010.00273.x
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., y Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education* 19(6), 643-658.
- Furlong, J. (2000). School mentors and university tutors: Lessons from the English experiment. *Theory into Practice* 39(1), 12-19.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education* 26(7), 1349-1361. doi: 10.1016/j.tate.2010.03.005
- Harbon, L. y Moloney, R. (2013). Language teachers and learners interpreting the world: Identifying intercultural development in language classroom discourse. En F. Dervin, y A. J. Liddicoat (Eds.), *Linguistics for Intercultural Education* (pp. 139-159). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Herrera Díaz, L. E. (2016). Exploring the students' perceptions and language learning experiences of a self-access centre. *Innovación Educativa* 16(71). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179446997003.pdf>
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-services classroom teachers. *Teaching and Teacher Education* 45, 94-103. doi: 10.1016/j.tate.2014.09.009
- Lee, I. (2013). Becoming a writing teacher: Using "identity" as an analytic lens to understand EFL writing teachers' development. *Journal of Second Language Writing* 22(3), 330-345.
- Lemus, H. M., Duran, H. K., y Martínez, S. M. (2008). El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes. En Fonael, *Memorias del IV foro nacional de estudios en lenguas* (pp. 243-251). Recuperado de: <http://fel.uqroo.mx/index.php?id=7>
- Lee Zoreda, M., Vivaldo Lima, J., Flores Revilla, M. T., Caballero Robles, T. D. R., y Calderón Rosas, M. T. (2006). Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI. *Reencuentro* 47. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004703>

- Liu, Y., y Fisher, L. (2006). The development patterns of modern foreign language student teachers' conceptions of self and their explanations about change: three cases. *Teacher Development* 10(3), 343-360.
- Liu, Y., y Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusion?: A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education* 27(3), 589-597. doi: 10.1016/j.tate.2010.10.013
- Menard-Warwick, J. (2008). The cultural and intercultural identities of transnational English teachers: Two case studies from the Americas. *TESOL Quarterly* 42(4), 617-640. doi: 10.1002/j.1545-7249.2008.tb00151.x
- Méndez López, M. G. (2017). Intensificación laboral y emociones de profesores mexicanos de lenguas: un estudio de caso. *Innovación Educativa* 17(75), 31-48.
- Mendoza Valladares, J. L., y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16(70), 43-59.
- Monroy Segundo, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 789-810.
- Mora Pablo, I., Lengeling, M., y Crawford T. (2015). Crossing borders: Hybrid identities among a new generation of English teachers. *The Newsletter of the Applied Linguists Interest Section*. Recuperado de: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolalis/print/2015-02-06/5.html>
- Mora, A., Trejo, P., y Roux, R. (2016). The complexities of being and becoming language teachers: issues of identity and investment. *Language and Intercultural Communication* 16(2), 182-198. doi: 10.1080/14708477.2015.1136318
- Mora, A., Trejo, P., y Roux, R. (2014). English Language Teachers' Professional Development and Identities. *Profile Issues in Teachers Professional Development* 16(1), 49-62. doi: 10.15446/profile.v16n1.38153
- Mora Vázquez, A., Trejo Guzmán, N.P. y Roux, R. (2013). Can ELT in Higher Education Be Successful? The Current Status of ELT in Mexico. *TESL-EJ* 17(1). Recuperado de: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume17/ej65/ej65a2/>
- Navarrete Cazales, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(36), 143-171.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Londres: Multilingual Matters.
- Nunan, D. y Choi, J. (2010). *Language and culture: Reflective narratives and the emergence of identity*. Londres: Routledge.
- Ortaçtepe, D. (2015). EFL Teachers' identity (re) construction as teachers of intercultural competence: A language socialization approach. *Journal of Language, Identity & Education* 14(2), 96-112.
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. En J. Mortimer y M. Shahanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Boston: Springer.
- Park, G. (2012). "I Am Never Afraid of Being Recognized as an NNEST": One Teacher's Journey in Claiming and Embracing Her Nonnative-Speaker Identity. *TESOL Quarterly* 46(1), 127-151.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics* 28(2), 163-188.
- Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251-268. doi: 10.1207/S15327701JLIE0204_2

- Pérez López M. S., Bellatón P. y Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. *Revista Universitaria, Hecho en casa* 10. Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev10/perez-010.pdf>
- Ramírez Romero, J. L. (2009). Los egresados de una licenciatura en enseñanza del inglés: una primera mirada. *Revista de la Educación Superior* 40(157), 9-29.
- Ramírez Romero J.L., Pamplón Irigoyen, E. N. y Cota Grijalva, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación* 60(2).
- Ramírez Romero, J. L., Sayer, P., y Pamplón Irigoyen, E. N. (2014). English language teaching in public primary schools in Mexico: The practices and challenges of implementing a national language education program. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 27(8), 1020-1043. doi: 10.1080/09518398.2014.924638
- Reyes, F.M. (2015). *Estadísticas de la enseñanza del inglés en el Centro de Lenguas de la UJED*. Durango: Centro de Lenguas-UJED.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*, California: Sage.
- Rivas, L. (2013). Returnees' identity construction at a BA TESOL program in Mexico. *Profile Issues in Teachers' Professional Development* 15(2), 185-197.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education* 30, 120-129.
- Schratz, M. (1996). Learning biographies in adult education: A comparative study. *Research in Post-Compulsory Education* 1(1), 19-33.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Diagnóstico Ampliado S270. Programa Nacional de Inglés para Alumnos en Educación Básica*. Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64151/Diagnostico_del_programa.pdf
- Samimy, K., Kim, S., Ah Lee, J., y Kasai, M. (2011). A participative inquiry in a TESOL program: Development of three NNEST graduate students' legitimate peripheral participation to fuller participation. *The Modern Language Journal* 95(4), 558-574
- Sayer, P. (2015). Expanding global language education in public primary schools: The national English Programme in Mexico. *Language, Culture and Curriculum* 28(3), 257-275. doi: 10.1080/07908318.2015.1102926
- Tashma Baum, M. (2014). The aspect of the heart: English and self-identity in the experience of preservice teachers. *Language and Intercultural Communication* 14(4), 407-422. doi: 10.1080/14708477.2014.934379
- Trejo, N.P. Mora, A., Mora Pablo, I., Lengeling, M., Crawford, T. (2016). Learning transitions of returnee English language teachers. *Lenguas en Contexto* 13(1), 121-133. Recuperado de: <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?seccion=revista&scrypt=visor&idrevista=21&pagina=121>
- Trejo Guzmán, N. P., y Mora Vázquez, A. (2014). Narrativas autobiográficas de profesoras de lengua inglesa: una mirada a la formación de su identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(63), 1245-1266.
- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: insights from action research. *Journal of Education for Teaching* 36(2), 153-168.
- Tsui, A. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly* 41(4), 657-680. doi: 10.1002/j.1545-7249.2007.tb00098.x
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., Johnson, K. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), pp. 21-44. doi: 10.1207/s15327701jlie0401_2

Acompañamiento dialógico y la integración de la tutoría al plan de estudios. Lógicas y prácticas en tensión

Jesica Sidec Saldaña Cortez
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Resumen

El presente artículo sintetiza la investigación realizada en una telesecundaria mexiquense, desde metodologías comprensivo-interpretativas, cuya tesis afirma que existen fuertes tensiones en la teoría y práctica de la tutoría, entendida como acompañamiento dialógico y como suplemento en el currículo. En un primer momento, se expone la postura reflexiva ante la investigación, donde entran en juego la formación y las experiencias de quien investiga. Una visión que busca romper con las concepciones tradicionales sobre la labor académica. Por ello, en la segunda parte se presenta la metodología construida, situada y en diálogo, manifiesta en observaciones y conversaciones con estudiantes, docentes y otros actores de la tutoría. Posteriormente se plantean algunas conclusiones que plantean romper el paradigma de la tutoría considerada como una asignatura más en el mapa curricular, para saltar a una visión crítica, analítica y propositiva. Finalmente, se esbozan consideraciones a manera de una agenda abierta para continuar investigando la tutoría en la educación básica.

Palabras clave

Currículo, dialogicidad, investigación, tutoría, juventud.

Dialogic coaching and inclusion of tutoring into the curriculum. Logics and practices in tension

Abstract

The present paper sums up the research carried out in a tele-secondary school in the state of Mexico, through the perspective of comprehensive-interpretive methods whose central thesis confirms that there are strong tensions in the theory and practice of tutoring sessions, understood as a dialogic accompaniment and as complementary to the curriculum. First, we present the position of reflection before research, where the training and experience of the researchers come into play: a vision that aims to break with the traditional concepts about academic work. To this end, in the second section, we present the constructed methodology, contextualized and in dialogue, shaped by observations and conversations with students, instructors and other figures involved in tutoring. Then, we discuss some conclusions that aim to break with the paradigm that considers tutoring sessions as just another subject in the curriculum in order to reach a critical,

Keywords

Curriculum, dialogic accompaniment, research, tutoring, youth.

Recibido:29/07/2017

Aceptado:09/03/2018

analytical and proactive vision. Finally, we outline some ideas as a kind of open agenda to continue the research of tutoring in basic education.

La investigación temática, que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda de conocimiento y por lo tanto de creación, exige de sus sujetos que vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpretación de los problemas.

PAULO FREIRE, 1970

Introducción

Actualmente se puede afirmar que la tutoría se ha posicionado en América Latina como una acción co-curricular a manera de apoyos adicionales a la formación de los estudiantes, mediante asesorías académicas o atención psicopedagógica con un sentido compensatorio, asistencial o de reparación; es decir, acciones encaminadas a suplir deficiencias estructurales de la escuela como institución educativa, de la formación docente, o bien de problemáticas asociadas a la juventud (adicciones, embarazos en los adolescentes, deserción escolar, bajo rendimiento académico, indisciplina, ausencia o separación de los padres, problemas de aprendizaje). En síntesis, la tutoría se ha empleado como una herramienta supletoria y correctiva de carencias y faltas.

Si bien la tutoría en la educación secundaria se ha planteado como un espacio donde la voz de los estudiantes sea prioritaria (sus experiencias, propuestas, problemáticas, potencialidades y necesidades), ha prevalecido una visión y una práctica de enseñar las asignaturas con contenidos disciplinares específicos, donde se establecen los temas a abordar en tiempos y formas de acuerdo con un programa de estudios (aspecto que se profundizará en el siguiente inciso). Ante este panorama, resulta crítico concebir la tutoría como un espacio que sugiere acompañamiento y diálogo; desde la cual se pretenda prevenir plagas sociales como la delincuencia, las adicciones, los embarazos en jóvenes, la deserción escolar, el desempleo, entre otros.

El apogeo que la tutoría ha tenido en los sistemas educativos en diferentes épocas, contextos y niveles educativos, desde sus propias definiciones y metodologías de trabajo, radica en las relaciones y vínculos que se entablan entre los sujetos en ambientes escolarizados, que pugnan por abatir problemas ancestrales, ligados a la deserción escolar y a los índices de reprobación, en aras de la calidad educativa. Puede tratarse de una tutoría entendida

como facilitadora de espacios complementarios, donde estudiantes y docentes se encuentran para llevar a cabo asesorías sobre los procesos de producción académica, en niveles superiores y de posgrado; o bien, como acciones de orientación vocacional y de asesoría académica para jóvenes estudiantes en educación media superior. Hay que considerar la tutoría también como parte del currículum oficial, con una carga horaria específica y delimitada por los ámbitos de su acción, en la que la evaluación se confunde con calificación, cuyos matices apuntan al desarrollo integral de los estudiantes al posibilitar su expresión. Tal es el caso de la tutoría en el nivel escolar de secundaria. En cualquier escenario, la tutoría incide en la cultura escolar, la gestión educativa y las prácticas docentes como parte del proyecto institucional, que se suma a la misión y visión que cada sistema educativo sustenta y desarrolla.

A la fecha, la tutoría en secundaria continúa presente en el mapa curricular de la educación básica, no obstante, los procesos de planeación e implementación de la tutoría en la educación secundaria han conllevado una serie de problemáticas. Una de ellas refiere al planteamiento conceptual acerca de su definición e implicaciones en sus prácticas.

El presente artículo se inscribe en el proceso de investigación en torno a la tutoría en secundaria. De manera concreta, el estudio participó en la vida cotidiana de una telesecundaria al norte del estado de México, adentrándose en las experiencias, interacciones y vínculos afectivos de docentes, estudiantes y personal de apoyo de esta institución con el fin de interpretar lo que por tutoría y acompañamiento entienden y practican, a la luz de expresiones dialógicas en la convivencia e interacción intercultural entre los sujetos de estudio.

Pensar de manera reflexiva las categorías de investigación

Como referente clave en la construcción de una investigación se encuentra la reflexividad, con la que se construye y sitúa un discurso académico desde alguna disciplina en particular, en este caso la pedagogía. Si bien la reflexividad es abordada desde diversas perspectivas, retomo la descripción propuesta por Bordieu: “intrínsecamente inserta en y vuelta hacia la práctica científica” (Wacquant, 2008, p. 79), para poder enfocar el proceso de investigación y la tutoría misma y los sujetos que la habitan como objeto de estudio para tejer una tesis desde diferentes sentidos.

Para adoptar una postura epistémica ante los diversos corpus teóricos y metodológicos, con tendencias y orientaciones diversas de quienes también se han ocupado de la tutoría, desde sus propios enfoques, contextos y subjetividades, fue preciso formu-

lar categorías reflexivas (más que conceptos puros o nociones a priori) para conformar un ángulo de mirada y de ejercicio teórico que atraviesan la escritura de la tesis, como una vía que no sólo me interpela como autora, sino que pretende propiciar un ejercicio reflexivo en y con ustedes –lectores– en el marco de un pensamiento generativo, que invite a nuevos pensamientos y desplazamientos epistemológicos que nos hagan preguntarnos el lugar geográfico, desde donde nos disponemos a producir conocimientos. “Trascender los relatos biográficos, reflexividad intrínsecamente inserta en y vuelta hacia la práctica científica” (Wacquant, 2008: 79).

Las categorías clave que organizaron la tesis se articulan en epistémicas –sujetos, escuela, realidad juventud, juventudes–; metodológicas –dialogicidad-diálogo, vínculo, vida cotidiana–; y las referidas al campo de estudio –tutoría, acompañamiento, experiencia–, que representan andamiajes epistémicos, teóricos y empíricos que en su conjunto ofrecen perspectivas teóricas de interpretación, como herramientas que enriquecen la comprensión del objeto y sujetos de estudio que aquí nos ocupan. Para los propósitos de este artículo, me centraré en las categorías principales: juventud, acompañamiento y dialogicidad-diálogo.

Tutoría

Pensar la tutoría precisa de una visión ampliada, de un “análisis multireferencial, como una lectura plural” (Ardoino, 1991), desde diferentes ángulos disciplinarios, no sólo de la pedagogía, sino también de la sociología, en tanto que la mirada está puesta en el sujeto no sólo en lo individual, sino como sujeto social (docentes y jóvenes como sujetos sociales). Asimismo, la tutoría como diálogo implica comunicación en un sentido amplio que abarca la expresión, el intercambio, encuentros y desencuentros, interpretaciones diversas, narración de experiencias; requiere de la antropología para observar al sujeto de la tutoría en la escuela; y de la filosofía, para comprender las esencias, causas y las finalidades de la tutoría.

Concebir la tutoría como acompañamiento dialógico llevó a analizar de manera reflexiva otras formas de conceptualizar e interpretar la tutoría. Sobre el término tutor, la Real Academia Española se refiere a una caña o estaca que se clava al pie de una planta para mantenerla derecha en su crecimiento. A manera de metáfora, la tarea del tutor que emula la vara puede servir de apoyo y guía, o la disciplina misma como tecnología para corregir y enderezar en el sentido y la dirección que el tutor marque. Son acciones recurrentes que cuestionan incluso la viabilidad de trasladar el término de tutoría a terrenos educativos, donde la educación se reduce al entrenamiento progresivo de conductas esperadas por

personas adultas generalmente, que encauzan el crecimiento de las nuevas generaciones, en tránsito hacia la vida adulta, como si fuese el horizonte de llegada.

En términos legales, la tutela se prescribe a personas menores de edad o a aquellas con alguna discapacidad, en la guardia y custodia de sus bienes, en la toma de decisiones. Denotan relaciones impositivas-pasivas entre quienes abogan, hablan por quienes no tienen voz o no es judicialmente válida, y quienes, en su rol de inferioridad, se encuentran a merced de lo dispuesto para ellos. Histórica y jurídicamente, un tutor hace referencia a aquella persona que, en ausencia de los padres, hace las veces del adulto responsable de un menor de edad. Significa un proceso de intervención.

En consecuencia, el tutor es la persona que por haber sido encargada de vigilar a los menores o los incapacitados, ejerce la tutela sobre ellos [...] El uso del término tutoría, todavía vigente en la actualidad y desde el punto de vista jurídico, significa un proceso de intervención, en el que el tutor, quien tiene todo el poder, toma el lugar del tutorado para decidir qué debe hacer y cuándo; piensa, decide, habla y actúa por él; moldea, modela y confirma al tutorado; configura el mundo del tutorado y ahí lo encierra; somete y sujeta al otro de acuerdo con sus designios; en cuanto al tutorado o “incapacitado”, está obligado a dejar de ser él; no tiene un lugar, no existe en *su ser mismo*; su palabra y su acción están reducidas al mínimo; no tiene derecho a un pensar y querer propios; está sometido a un proceso de conformación; no existe un sujeto, porque es un ser sujetado (Ducoing, 2011, p. 61).

Desafortunadamente, gran parte de estas nociones son trasladadas a espacios educativos escolarizados, donde la tutoría es entendida como una herramienta que contribuye a abatir algunos males asociados a la reprobación, el bajo rendimiento académico, el abandono escolar. Asimismo, es común observar que la tutoría se ejerza como una acción preventiva o para remediar condiciones de vida de la población joven: adicciones, embarazos, violencia, por mencionar algunos. Regularmente son los jóvenes a quienes se debe tutelar en su condición de *menores de edad* en relación con quienes, ya en su *mayoría de edad* gozan de una vida aparentemente allanada por el transcurso del tiempo y, por ende, con la facultad de ser *tutores* que se coloquen al lado de vidas jóvenes, para que con su presencia crezcan con “rectitud”, siempre hacia arriba. Entre estos tópicos se debaten las tendencias de la tutoría, por ello habrá que repensar su sentido, así como sus implicaciones en cuanto a la construcción de proyectos de vida emancipadores, libertadores y que generen una conciencia ante la vida.

En los últimos años, con el fulgor de la tecnología educativa digital, la tutoría también ha transitado por los ciberespacios, a través de los cuales se brinda mayor cobertura educativa en los distintos niveles educativos, mediante la asesoría académica de tutores que acompañan la formación de jóvenes y adultos. Asimismo, existen diversas modalidades de la tutoría: individual, grupal, entre pares o iguales, a distancia, dependiendo del tipo de programa de acción tutelar con que cuente cada institución educativa y de la población a quien esté dirigida; ya sea espacios de tutoría para estudiantes, o bien para profesores en servicio, o bien, a centros educativos. En algunas latitudes anglosajonas se denomina *mentoring* y *coaching* a los procesos orientados a resultados; logro de metas y entrenamiento, asociados a escenarios del deporte; y capacitación, en empresas.

La tutoría ha acontecido en nuestro país y, por mencionar algunos ejemplos, en España, Perú y Argentina. También libra sus propias luchas en espacios educativos de educación secundaria, en algunos de ellos forma parte del currículo oficial, como es el caso de España, Perú y México, donde –de manera coincidente– la tutoría ha estado o se encuentra acompañada de orientación educativa y, en otros casos, concebida como un apoyo a la docencia desde un grupo de tutores que contribuye a la formación de los jóvenes estudiantes y al trabajo colegiado en la escuela, como es el caso de Argentina, que apuesta a la función tutelar. Pero en todas estas experiencias, la tutoría está colocada en un espacio institucionalizado de educación, como lo es la escuela, con sus propias dinámicas y culturas escolares, fincadas en lo educativo y pedagógico.

Pudiera resultar contradictorio que la tutoría que se propone para la educación lleve implícita la intencionalidad de acompañar mediante el diálogo. Sin embargo, como analizar las conceptualizaciones y prácticas que se debaten en el campo de la tutoría es menester de toda investigación, mi postura se inclina por resignificar el sentido y significado de la tutoría en contextos educativos escolarizados. Como pedagoga, entiendo la tutoría como una praxis dialógica que acompaña los procesos formativos de las personas, mediante la interacción de experiencias significativas de afectos y saberes en espacios educativos e institucionales, como lo es la escuela. Una joven estudiante en telesecundaria, en una conversación sobre lo que para ella significaba la tutoría respondió: “Es la expresión del ser humano” (Conversación con grupo de jóvenes, abril 2015).

Acompañamiento

El acto de acompañar supone algo más que caminar junto a quien va hacia cierta dirección. No es como la vara que se coloca a un

costado de una planta para servirle de sostén en su crecimiento; es más bien *un estar con*, pero no de una manera pasiva, sin voz ni acción, sino como una compañía que interpela, que incita al abandono de un estado de confort, que alienta en los momentos de crisis y que comparte las situaciones de logro y avances, hacia donde él o la acompañada deseen dirigirse por su propio pie.

Amén de lo anterior, el acompañamiento requiere de una mirada sensible, atenta y un actuar, a veces sutil y a veces violento, entendido no como una agresión, sino como una acción que trastoca aspectos medulares de la persona que la colocan al borde de una frontera que es preciso cruzar para conocer no sólo lo que hay del otro lado, sino para reinventarse con lo encontrado y lo no hallado. Ser compañía en el camino de quien camina no es una tarea fácil ni recreativa; implica en principio un pensamiento crítico y autocrítico, reconocerse como un ser en formación y en constante transformación, lo cual conduce a reflexionar sobre la diversidad de acompañamientos que viven y han vivido los estudiantes y docentes. Desde mi propia experiencia en cuanto a la tutoría como una posibilidad formativa que se expresa a través de diversos acompañamientos de vida, con la presencia de personas significativas que, de manera circunstancial, emergente, transitoria, paralela e incluso horizontal, he convivido de manera importante, me ha implicado repensar lo que significa para mí la tutoría misma, por qué hablar de ello, para qué, con qué sentido y finalidad y cómo abordarla.

Aunado a la posibilidad de que el proceso de acompañamiento sea no sólo de los docentes a los adolescentes, sino entre compañeros que comparten un trayecto formativo común, su ser joven en secundaria o ser docente en telesecundaria; e incluso el acompañamiento en la propia formación docente que cada profesor vive día con día, como parte de su educación pues al enseñar aprende: aprende de sí mismo y, con jóvenes estudiantes, de sus experiencias de aprendizaje, de vida, de cómo enfrentan las adversidades con su familia.

Asimismo, existe una bibliografía que denota contrariedad entre tutoría y acompañamiento, donde la primera inhibe la libertad de los tutorados y delega una responsabilidad imperiosa sobre quienes son designados como tutores, lo que, trasladado a la escuela, burocratiza la acción tutelar. Por su parte, en el acompañamiento encuentran mayores posibilidades de relaciones formativas, donde el acompañante respeta el rumbo que el acompañado desee tomar. Bajo estas concepciones, la tutoría no puede asemejarse al acompañamiento. Patricia Ducoing advierte que es preciso tener precaución en el uso de ambos vocablos y establecer tanto los matices como las diferencias necesarias (2011). Más que distinciones semánticas, estas discusiones podrían abonar a posicionar procesos de acompañamiento en las escuelas donde la palabra tutoría es mayormente identificada, aunque ligada a

prácticas de vigilancia en la disciplina y comportamiento de los jóvenes, desde la lógica adulta, de asistencia y compensación de lo que se les ha negado como derecho y los vulnera en sus oportunidades de crecimiento educativo. Menos desde la intervención y más a partir de la acción conjunta. Me parece que desde estas lecturas plurales habrá que visualizar los límites y posibilidades de la tutoría como acompañamiento dialógico.

Diálogo-dialogicidad

En este sentido, la tutoría como acompañamiento se concibe como un elemento educativo que posibilita el diálogo, el cual “[d]esde su etimología se refiere a la interacción de dos o más logos en oposición. Esto implica que en la conversación participan dos o más sujetos a partir de su propia palabra y razón” (Corona, 2012, p. 13). Con y entre sujetos interlocutores de ideas, sentimientos, encuentros, desencuentros que acompañan los trayectos formativos de docentes, estudiantes, directores o algún integrante de la escuela. “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (Freire, [1970] 2005, p. 107). Mediante el diálogo se invita a problematizar la realidad como texto, desafiando la comprensión, la interpretación y la argumentación, y apelando a la acción-reflexión de cómo y quién nombra su realidad. Es decir, cuál es la lectura del mundo en función de los conocimientos ordinarios, prácticos y locales de los sujetos que intervienen en el proceso de formación, con cuáles símbolos culturales dan sentido a su cosmovisión, cómo perciben su realidad como sujetos. En este sentido, la tutoría como acompañamiento dialógico no es o no debe ser una “invasión cultural” (Freire, 1973), una transmisión de conocimientos, o la domesticación de conductas y pensamientos, más bien trata de concebir al sujeto como un agente de transformación; antes al contrario, apoyados en Freire, la *dialogicidad* abraza cualidades complementarias que ayudan a comprender el proceso de liberación de cada oprimido: compromiso, humildad, confianza, amorosidad, fe, esperanza, pensar verdadero (1970), son connotaciones que ayudan a repensar no sólo las relaciones dialógicas o no que entablamos en actos educativos, sino a revisar la forma en que investigamos y nos asumimos como sujetos epistémicos, reflexivos y de pronunciación.

Juventud

La juventud –en singular como temporalidad– y juventudes –en plural que enfatiza la diversidad– se conjugan con categorías que

adquieren relevancia en cuanto a los fines que se proyectan de la tutoría.

La juventud alude a construcciones heterogéneas históricamente significadas dentro de ámbitos relacionales y situacionales. Ubicar la condición histórica de los estilos de vida y praxis juveniles supone reconocer sus diversidades y transformaciones. Por ello el tema de las juventudes implica admitir la dimensión diacrónica del concepto, pero también su heterogeneidad sincrónica, pues las expresiones juveniles han sufrido transformaciones importantes en el tiempo y representan fuertes diferencias aun en los espacios sincrónicos donde los jóvenes construyen variados estilos de vida, procesos y trayectorias (Valenzuela, 2005, p. 1).

Concibo a la juventud como un grupo vulnerado. Vulnerado en sus derechos y en el reconocimiento de potencialidades; vulnerado en un sentido marginal tanto de sus capacidades como del reconocimiento y valoración de la diversidad de las juventudes; marginado en la homogeneidad de sus aprendizajes y enseñanzas bajo un currículo poco cercano a su cotidianidad; vulnerado por la linealidad de proyecto de vida que se le impone (estudiar, trabajar, reproducirse); vulnerado en cuanto a la infraestructura y mecanismos institucionales de atención, desde la disciplina coercitiva, sancionadora y en la marginalidad –insisto– del conocimiento situado de sus vidas. Asimismo, para mí los jóvenes portan potencialidad, riqueza humana, energía, vitalidad, renovación, reflexión, crítica, propuesta y acción.

El intermitente pero duradero debate en torno a quiénes son, qué piensan, cómo actúan se ha encauzado, en términos generales, en dos grandes narrativas: por un lado, los jóvenes como *sujetos inadecuados* actores de violencia, del *deterioro o la pérdida de valores*, desimplicados [*sic*] y hedonistas, calificaciones que provienen tanto de las derechos robustecidas como de las izquierdas desconcertadas; por el otro, los jóvenes como *reservas para un futuro glorioso*, el bono demográfico para los países de América Latina (Reguillo, 2013, p. 12).

Los jóvenes también son vistos como seres amorfos y sin voluntad, como materia para moldear, como “diamantes en bruto que hay que pulir” (Conversación con la directora de la telesecundaria Frida Kahlo).

La juventud en abstracto, y los jóvenes en concreto, los de la vida cotidiana y del diario transcurrir, caracterizan una etapa compleja de transición hacia la vida adulta; es decir, “la juventud es una edad social por la que se pasa y no en la que se está permanentemente” (Nateras, 2010, p. 17).

Como profesionalista de la educación, interesada por la formación de sujetos jóvenes y adultos en contextos educativos escolarizados, me desconcierta observar el maltrato o las expresiones despectivas (provenientes de personas adultas, por lo general) hacia los jóvenes; me inquietan las problemáticas que viven y las soledades a las que se enfrentan. Me alientan sus ganas de vivir, sus dudas ante la vida, el poder y sus familias; me emocionan sus logros, su creatividad y valentía. Me duelen sus vicios, apatías y decepciones. Me angustia la incertidumbre que como sociedad y país les ofrecemos en cuanto a seguridad y bienestar económico. Me interpelan sus preguntas, sus cuestionamientos y sus rebeldías; me problematiza la visión que como adultos tenemos cuando ellos y ellas experimentan su sexualidad, se embarazan a edades muy jóvenes, enfrentan enfermedades, discapacidades y abandonos.

Metodologías de investigación: situada en diálogo

Desde estos principios epistémicos, construí una investigación con metodologías situadas en el diálogo. Situadas (Haraway, 1995) en tanto que se encuentran atravesadas por mi subjetividad, desde una autoría “encarnada” que asume que la razón y emoción se encuentran íntimamente inscritas en el proceso de estudio e investigación. En diálogo (Corona, 2012) a través de conversaciones con los estudiantes y docentes, así como el sostenido con las bibliografías revisadas, los datos consultados y las experiencias compartidas con los sujetos que, de manera intermitente, acompañaron la planeación y el desarrollo de la investigación.

Como investigación posee una perspectiva epistémica, pedagógica, política, ética y estética (sensible, creativa, emocional y no sólo racional, sino situada, encarnada), en torno a procesos de acompañamiento dialógico, que surgió como una inquietud por conocer cómo los docentes, directivos y estudiantes viven la tutoría en las escuelas secundarias. “No se trata de una amalgama de sentido (que no sería sentido sino ruido), antes bien de interacciones y de intertextualidades organizadas en torno de proyectos locales de conocimiento indivisible” (De Sousa, 2009, p. 47).

Preguntarme acerca de cómo construir las huellas de expresiones de tutorías como acompañamientos e interacciones en espacios educativos escolares e institucionalizados – como lo es la educación secundaria– me remitió a tomar una postura metodológica, alejada de los reportes educativos que generalizan y caen en universalismos, que reconozca y dé validez a los conocimientos ubicados desde el Sur, al que se refiere Buenaventura de Sousa Santos (2009). El Sur de las subjetividades de los estudiantes, docentes y personal de apoyo escolar, en torno a la tutoría como

acompañamiento dialógico, y no sólo a partir de los conocimientos gestados desde el Norte sobre las políticas educativas y las investigaciones acerca de las prácticas tutelares en secundaria.

El problema de investigación se centró en la *construcción cotidiana de la tutoría como espacio de diálogo y acompañamiento*, de experiencias y posibilidades formativas, a través del acercamiento a las biografías, las historias de vida que coexisten y, a veces, conviven al interior de las escuelas secundarias, del poder político que implica ser joven, adulto, ser estudiante y ser docente o directivo, de la formación en espacios educativos interculturales; así como desde la historia de la educación secundaria y telesecundaria en México, desde la política educativa en espacios nacionales, regionales y locales, de las culturas escolares, las orientaciones didácticas, las filosofías de formación docente y prácticas institucionalizadas de la educación.

De ahí que el propósito de esta investigación haya sido *comprender los procesos cotidianos de tutoría y acompañamiento en la educación secundaria, a fin de identificar líneas o aspectos que permitan re-construir vínculos pedagógicos como espacios de posibilidad formativa mediante el diálogo*; sin dejar de considerar a su vez las dinámicas tendientes a escolarizar y a integrar en el currículo las prácticas tutelares, que depositan mayormente las deficiencias disciplinarias y académicas en los jóvenes estudiantes, puesto que son éstos los únicos destinatarios de la tutoría de manera unidireccional. Empero, con una visión esperanzadora, reflexiva y etno-metodológica, fue posible trascender y desnaturalizar las ecuaciones educativas superficiales y verificativas, para entonces construir hallazgos desde las pronunciaciones, teorizaciones e interpretaciones de los sujetos epistémicos y de experiencia: aquellos de carne y hueso con quienes me encaré en la telesecundaria Frida Kahlo; con quienes dialogué años atrás y traje a la memoria; así como lo interpretado través de la lengua escrita y por supuesto conmigo misma.

Por ello, procuré evitar un discurso mesiánico de convencimiento por la tutoría, antes bien, desde la investigación documental y en campo, subjetiva y experiencial, pretendo ofrecer un ángulo de análisis que apunte a “desentrañar las estructuras de significación” (Geertz, [1973] 2003, p. 23), de la construcción cotidiana de la tutoría como un espacio de diálogo y acompañamiento, de experiencias y posibilidades formativas, a través del acercamiento a las biografías, las historias de vida que coexisten y a veces conviven al interior de las escuelas secundarias, del poder político que implica ser joven, adulto, ser estudiante y ser docente o directivo, de la formación en espacios educativos interculturales; así como desde la historia de la educación secundaria y su modalidad a distancia a través de la televisión, llamada telesecundaria en México, desde la política educativa en espacios nacionales, regionales y locales, de las culturas escolares,

las orientaciones didácticas, las filosofías de formación docente y prácticas institucionalizadas de la educación.

En este sentido, en la construcción metodológica omití el planteamiento de hipótesis como enunciados ingenuos a comprobar o desaprobar, o como datos empíricos a validar mediante variables dependientes e independientes. No obstante, partí de supuestos y preconcepciones emanadas de la propia experiencia, pero también del trabajo en campo como parte del estado del conocimiento de la tutoría, los cuales pongo en juego al momento de problematizar la tutoría y producir conocimiento.

En este sentido, estar en la telesecundaria Frida Kahlo, desestructuró mis referentes sobre la elección de los instrumentos empleados comúnmente para la investigación (encuestas, entrevistas, listas de cotejo, rúbricas), tendientes a acopiar una información objetiva, pues, de ser congruente con la metodología situada y en diálogo, no podía conformarme con preguntar si se conocía o no la tutoría, cuántas veces a la semana tenían sesiones, de qué hablaban en el tiempo dedicado a ella; si utilizaban algún material de apoyo didáctico o si le era retribuida económicamente su hora de tutoría; ya que me enfrenté a un desconocimiento de la tutoría como yo la he concebido (como un espacio curricular). Fue entonces que tuve que reinventar formas de acercamiento, de diálogo, de encuentro con estudiantes y docentes, a partir de conocer al sujeto en su historia de vida, en su trayecto hasta el momento presente, desde donde poder situar reflexivamente el ser estudiante o docente desde el lente de la tutoría. La apuesta fue idear tecnologías con sujeto para la construcción de conocimientos situados de la tutoría. “Un sentido de realidad significa pensar el presente desde una apetencia de futuro” (Zemelman, 2011: 22).

Observaciones sensoriales. Quizás está de sobra decir que se observa con todos los sentidos, asumiendo lo que ello produce. De lo observado, surgieron cuestionamientos. ¿Cómo hablar de acompañamiento dialógico, cuando lo que prevalece es la vigilancia excesiva sobre las normas del corte de cabello para los hombres y el peinado de las mujeres? Los rituales como formas de representación de significados posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen sus vivencias como seres culturales y morales (McLaren, 2003, p. 47). La directora en más de una ocasión sancionó públicamente a aquellos estudiantes que traían un tipo de corte de cabello inaceptable para la institución y los instó a amarrárselo.

¿En qué sentido habrá de entenderse una escuela como recinto de formación, donde los jóvenes disfruten del derecho de transitar, de habitar su escuela, si se les tiene prácticamente prohibido estar en los pasillos en horas de clase? Si por dirigirse al sanitario o para comprar algún dulce en la tienda de la escuela, por caminar en su escuela, ¿se les interpela fuertemente?

Y es que pese a la fluidez con que la vida pasa, transcurre y se transforma, prevalecen fuertes sedimentos en el trato hacia los estudiantes. Mientras se le apremia para aprender contenidos curriculares desligados de su vida, o para acatar la exigencia de un uniforme y un corte de cabello militarizado, un joven quizás vive la pérdida de algún ser querido, el abandono de sus padres, el noviazgo en línea con alguien mayor, la noticia de ser padre. En fin, nos perdemos en el ajetreo de las exigencias normativas de la educación, que desaprovechan o desvalorizan las conversaciones con y entre jóvenes estudiantes. De tal modo que la tutoría, como parte del currículo y como acompañamiento dialógico, también se halla en tensión entre la fluidez y la sedimentación en los ejercicios de poder que, tanto estudiantes, como docentes y directivos, realizan desde sus propios ámbitos.

Agudizar los sentidos al conversar con docentes. En lugar de entrevistas, me propuse conversar con docentes, a fin de conocer aspectos de su vida como persona, como profesor y como tutor; sus formas de interactuar y relacionarse con los estudiantes y las familias, que configurasen el posible acompañamiento dialógico en la telesecundaria. Descubrí un interés y aprecio genuinos por los estudiantes, no sólo por sus aprendizajes académicos, sino por lo que ellos y ellas viven en sus familias, en el grupo y en sus promesas de vida.

Algunos cuestionamientos que comúnmente se plantearon de la tutoría con relación a la docencia versaron sobre las diferencias entre ser docente y ser tutor, si es una carga extra de trabajo o forma parte de la profesión docente. Al parecer, la incertidumbre por saber si se trata de una misma función o de un cambio de rol apunta hacia la delgada línea que se traza al enunciar las cualidades o características deseables que debe reunir un tutor. La frase “saber que soy parte de un escalón de una escalera” –dicha por el profesor Gabriel de la telesecundaria Frida Kahlo– expresa el sentir hacia su labor profesional y, en este sentido, ayuda a dirimir las controversias entre ser docente o ser tutor.

Encuentros grupales con jóvenes en tutoría. Considero una innovación haber trabajar con un grupo de tutoría integrado por estudiantes de cada grado escolar, con quienes pude conversar sobre sus percepciones y experiencias en relación con la tutoría. Estar en la telesecundaria Frida Kahlo como pedagoga me permitió proponer itinerarios flexibles, a través de los cuales se podría conversar con los estudiantes sobre elementos comunes para debatir y dialogar. Fue así como en la hora de tutoría con jóvenes estudiantes de los tres grados y ocho grupos, tuve la oportunidad de jugar con ellos, de divertirnos, sonreír, preguntarnos y opinar desde nuestras voces. En uno de los primeros encuentros con los jóvenes estudiantes, les propuse que valoraran lo que más les había gustado de la clase, y los temas o aspectos que les gustaría que abordáramos en las reuniones sucesivas, con el fin de conocer

su parecer respecto al trabajo realizado, al trato recibido y sus intereses. Las opiniones fueron diversas, pero coincidieron en elementos de gran relevancia, como la convivencia respetuosa, en confianza, libre de discriminación, la amistad, el juego, ver videos o escuchar música.

Si bien pude optar por hacer un trabajo académico de carácter positivista, contrastando lo dictado desde la norma del currículum en materia de tutoría con lo que acontece en la telesecundaria –loable en todo sentido–, decidí realizar un trabajo de investigación de campo. Retomé lo que Geertz (1973) devela en cuanto a que los antropólogos no estudian las aldeas, sino en las aldeas. De ahí que no estudio la tutoría de las escuelas telesecundarias, sino la tutoría en una telesecundaria en particular: “con cautela de no generalizar a través de casos particulares, sino generalizar dentro de éstos” (Geertz, [1973] 2003, p. 36).

El estar ahí semanalmente en la telesecundaria Frida Kahlo representó un reto epistemológico y metodológico, al situarme en diálogo con nociones, prácticas y discursos diversos de la educación (la juventud, la tutoría, la docencia, la telesecundaria), y emplear los medios para conversar con sujetos de carne y hueso, con afectos e idiosincrasias concretas. En suma, investigar para construir conocimientos científicos de lo hallado en los textos y contextos, escritos y vividos, me ha permitido superar lo que por científico se entiende desde las posturas positivistas de verdades absolutas, que miden para comprobar supuestos y afirmaciones hipotéticas. Al contrario, planteo una investigación con los sujetos de estudio, a partir de un trabajo académico y personal, como lo es esta tesis que se sostiene desde la academia, pero también desde otros cuerpos teóricos presentes en las epistemologías de los jóvenes estudiantes, adultos docentes, autoridades educativas, de la escuela misma como un sujeto social.

Conclusiones

La tesis, que sostengo a través de la urdimbre de los incisos que ilustran esta experiencia de investigación comprensivo-interpretativa, pone de manifiesto que la tutoría en espacios educativos escolares se halla en medio de fuertes tensiones entre el hecho de establecerse como parte del currículo y el acompañamiento dialógico. En un mosaico de experiencias formativas que viven los sujetos educativos que interpretan, se apropian y practican expresiones de tutoría, ya sea desde el plano meramente académico e incluso desde visiones que contemplan el aprendizaje y enseñanza mutua con jóvenes estudiantes.

La tarea de captar los sentidos de la tutoría que se visualizan y practican en la cotidianidad de una telesecundaria mexicana marcó una diferencia importante –tal y como lo señala Geertz

(1973)–, pues fue gracias al posicionamiento de no investigar la tutoría de la educación secundaria, sino investigar la tutoría *en* una telesecundaria. La diferencia entre el *de* y *en* me permitió describir y traducir las interpretaciones de los sujetos concretos de la tutoría y tratar de comprender lo que emana como construcción epistémica, teórica y práctica, en constante diálogo con mis preconcepciones y esquemas de pensamiento; así como con otras lógicas de comprensión en torno a la tutoría donde –mi subjetividad a flor de piel– me hizo sentir desde la vísceras, desde el corazón y desde la mente un coctel de sentimientos: enojo, indignación, coraje, pero a la vez ternura, alegría y esperanza que se traducían en un choque constante en mi logos de la tutoría en telesecundaria y del trato hacia los jóvenes estudiantes en una escuela pequeña, sencilla, pero a la vez compleja y apabullante

Considero que la posibilidad de re-construir los vínculos pedagógicos a través del diálogo son intentos, propuestas, apuestas, que no siempre se logran, pero se tratan, se generan, se propician. Los espacios de diálogo sostenido con el grupo de estudiantes fue una estrategia metodológica, pero también una para hacer confluir ideas, subjetividades y logos. La propuesta de espacios de formación docente para la telesecundaria Frida Kahlo –que no fue aceptada por la directora– implicó un intento por tratar de retribuir los aportes realizados a la investigación, aprendiendo de y con los docentes, y se destacaron los indicios de tutoría que expresan sus preocupaciones por la vida de los jóvenes estudiantes para procurar su aprendizaje, su desarrollo y su bienestar.

En esa medida, el logro del propósito reeditúa en cada palabra escrita en la investigación. Confío que sea un aporte para continuar problematizando la tutoría, la telesecundaria, la juventud y la formación docente.

Al procurar responder a las preguntas planteadas, aplico a la telesecundaria Frida Kahlo la imagen de Duschatzky de “una caja de resonancia de la turbulencia de estos tiempos” (2011, p. 170), no con el afán de generalizar, sino para (re)conocer los rasgos de la biografía de una institución educativa pública federal en un contexto histórico concreto, con sujetos educativos atravesados por realidades, en ambientes educativos escolares donde convergen subjetividades, normas institucionalizadas, culturas juveniles y experiencias docentes situadas.

¿Cómo se construye la tutoría en la vida cotidiana de la *telesecundaria Frida Kahlo*? En las formas, los espacios y tiempos donde la integración de la tutoría al plan de estudios se entrelaza con acompañamientos de otros logos, tanto en el trato hacia docentes y estudiantes, a través de los dispositivos disciplinarios que de forma velada y tácita se leen en los rituales que legitiman poderes. Evidentemente, la imbricación entre lo “que se integra al currículo” y las expresiones de acompañamiento dialógico media y se cuela desde las instancias educativas centrales, regionales y

locales, hasta llegar a las escuelas, lo cual es –en cierta medida– inevitable, aunque no debiera ser desconocido por la memoria y la conciencia al momento de ejercer algún cargo público al servicio de la educación.

Una tutoría acotada al mejoramiento del desempeño académico se configura como un medio que produce desigualdad, fragmentación e incertidumbre. A los ojos de la norma, un estudiante está atrasado o avanzado según las calificaciones numéricas inscritas en las boletas, lo cual produce tratos distintos y estímulos diferentes: el reconocimiento público con entrega de diplomas a quienes cumplan con la norma del aprovechamiento escolar; sanciones, descrédito e invisibilidad, a quienes sus saberes académicos no se ajusten a la norma, sin que se tomen en cuenta sus saberes sobre la vida. Ambos gestos fragmentan la convivencia de los estudiantes y amplían las brechas de la igualdad de oportunidades educativas.

La tutoría también se construye desde los atisbos de actitudes tipificadas como “maestros errantes” (Duschatzky, 2011) en la telesecundaria Frida Kahlo, quienes no se conforman con la mera explicación de los contenidos programáticos, que salen de sí mismos a veces por la intuición que les motiva a moverse y buscar nuevas formas de comunicarse con los jóvenes y promover que aprendan, que concluyan sus estudios, que cuenten con las mejores herramientas para vivir. También la tutoría se configura en la “clandestinidad de la vida cotidiana”, como lo refiere Reguillo (2000), pues entre jóvenes estudiantes se acompañan, también entre docentes: en las conversaciones entre amigas, en el afrontamiento de dificultades, en las peleas con compañeros, en las travesuras y en los consejos dados; en la resistencia, en los pasillos, en la plaza cívica, en el patio de la escuela; se dialoga la vida, el ser estudiante y el ser docente, el ser joven y ser adulto.

¿Cuáles son las lógicas que subyacen del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes en la *educación secundaria y, en específico, en la telesecundaria*? La presencia de los adultos en la formación de los jóvenes estudiantes, y viceversa, representan lógicas de estigma y de confianza. De estigma hacia la juventud, de quienes se duda y se confía poco de sus saberes, actitudes y sentimientos, invalidando la potencia de su subjetividad; de estigma hacia la adultez, como intolerancia y control.

En contraparte, percibo expresiones de confianza depositada en la escuela como institución que posibilita el aprendizaje y el mejoramiento de las condiciones de vida futura. Los docentes como personas respetables, dignas de aprecio, y los estudiantes como jóvenes que viven situaciones difíciles pero que pueden salir adelante con el apoyo de sus padres, docentes y la escuela.

En ocasiones entre estudiantes y docentes se colocan barreras de comunicación por miedo a encontrarse con lo diferente, lo desconocido y lo que resulta complejo de ser comprendido,

lo que los deja en los márgenes la posibilidad de intercambio, de construcción y de renovación de experiencias de aprendizaje. En expresiones como “yo no formo adolescentes, formo adultos, para que sean puntuales a la hora de tener un trabajo, utilicen el cabello corto y bien peinado, aprendan a respetar a sus mayores y tengan una profesión” (Conversación con la directora, abril: 2015), se hace presente el estigma desde una visión pobre de los estudiantes. Carentes de todo y con abundantes problemas, con familias desintegradas, renuentes a acatar las reglas de la escuela, como son los protocolos del corte de cabello y peinado, el uso del uniforme, el respeto a sus compañeros y a sus profesores.

Por su parte, los docentes muestran agrado y satisfacción por su profesión, manifiestan la relación de confianza que en ocasiones tienen los estudiantes al platicarles aspectos de su vida familiar –principalmente problemas con sus padres–. La confianza de saber que sus maestros los escuchan, que se preocupan por ellos, que les pueden apoyar. Asimismo, expresan que su mayor satisfacción es cuando, a la postre, encuentran a quienes fueron sus estudiantes ya con una profesión o con una familia formada y les agradecen su labor. Gestos esperanzadores. No obstante, continúan presentes ciertas prácticas condicionantes en el aula que supeditan las relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes: los permisos para ir al baño, la libertad de dibujar una rosa en lugar de un árbol, el cuadro de honor, los motivos para no salir al recreo (faltas de respeto a los compañeros o a la maestra), terminar un trabajo para poder salir de su jornada escolar, ver una película, permanecer sentados en su lugar, guardar silencio, por mencionar algunos ejemplos.

Estas posturas hablan de una clara delimitación entre lo que significa ser estudiante y ser docente en la escuela secundaria, desde una posición jerárquica donde éste tiene la autoridad para educar enseñando formas de comportamiento para que los adolescentes, al llegar a la edad correspondiente, sepan ser adultos. Pero mientras tanto, ¿cómo aprenden los adolescentes a vivir su juventud, su presente en medio de tantas vicisitudes, de tantas inquietudes y de escasas comprensiones? ¿Qué idea de escuela, de estudio, van construyendo en su trayecto formativo?

Los docentes a su vez amalgaman la idea nostálgica de cuando ellos fueron estudiantes respetuosos, comprometidos, tranquilos y aplicados, en contraste con la realidad actual de sus estudiantes: irrespetuosos, carentes de valores, con familias desintegradas, indisciplinados. Los alumnos por su parte resienten una exacerbada rigidez y control por parte de la directora. Ellos asumen que van a la escuela para estudiar y ser alguien en la vida, se adaptan a algunas reglas como el uso controlado de los baños por grado y con llave de acceso, aunque lo cuestionan. No obstante, se percibe una postura de lucha contra los docentes al no estar de acuerdo con las reglas impuestas. En la primera

sesión en el grupo de tutoría, su petición común fue respeto y no discriminación. Generalmente se sanciona a los estudiantes por infringir las reglas, pero no a los docentes, al menos no en el interior del salón de clases.

El vínculo pedagógico que se gesta entre docentes y estudiantes en secundaria no siempre es terso y llano. Las vicisitudes de las relaciones intergeneracionales producen sinsabores, pero también grandes dichas. También se encuentran lógicas de empatía, corresponsabilidad, motivación. Recuerdo que el grupo de tutoría que inició con 32 estudiantes fue disminuyendo y cambiando, puesto que, con la alternativa que les planteé de continuar asistiendo, algunos estudiantes prefirieron estar en sus clases, mientras que otros optaron por incorporarse en lugar de sus compañeros.

El compromiso e interés mostrado por estar, compartir, jugar, conversar y hasta de distraerse en la hora de tutoría con sus compañeros, representó una oportunidad para conocer las motivaciones que los estudiantes encuentran para concurrir en un espacio-tiempo sin calificaciones de por medio. Lo que vi en ellos y ellas fue un fuerte compromiso con su formación, la necesidad de ser considerados y potenciar sus capacidades, así como la expresión genuina de ellos mismos por medio de sus opiniones. En mí creo que veían a una persona “buena onda”, como me dijeron en varias ocasiones; aseveración que confirmaban con su hermosa sonrisa franca. Las subjetividades se objetivan en vínculos de acompañamiento en la formación mutua.

¿Cuál es el lugar que la tutoría *ha ocupado en la cotidianidad de la escuela secundaria/telesecundaria*? Decir que ha ocupado presupone que la tutoría ha estado presente en la vida escolar entre sus sujetos educativos, quizás bajo denominaciones distintas (asesoría, orientación, tutela, *coaching*), con asignación de tiempos curriculares específicos o no, con programas preestablecidos o no. La tutoría como acompañamiento, como interacciones significativas, como espacio de encuentros subjetivos intergeneracionales, ha tenido un lugar importante en la formación de estudiantes y docentes, aunque no siempre ha sido reconocido.

Con este referente, también hay que señalar que la tutoría ha sido vista y practicada como un mecanismo compensatorio que busca nivelar al atrasado con el avanzado, a través de sesiones individuales de asesoría académica y de programas asistenciales dirigidos a los estudiantes. De modo que el papel instrumental de la tutoría le otorga lugares conferidos al buen encauzamiento, al rescate de lo casi perdido, al castigo por el incumplimiento de los estándares establecidos. Empero, la tutoría como posibilidad de diálogo, de acompañamiento, de escucha y de libre expresión, también implica un sitio de refugio, de encuentro, de motivación, de agradecimiento. Los docentes no sólo se ocupan de los aspectos meramente académicos, sino que se dan tiem-

po para conversar con los jóvenes estudiantes sobre su vida, sus preocupaciones, sus problemas, sus propuestas y aspiraciones, al tiempo que los motivan con videos, pensamientos, actividades o ejercicios que regularmente corren por cuenta propia. A veces la tutoría trasciende las barreras de lo normativo-curricular y se abre camino en la alteridad.

¿En qué radica la dialogicidad en el acompañamiento? “Compromiso, humildad, confianza, amorosidad, fe, esperanza, pensar verdadero” (Freire, [1970] 2005), “dar la escucha y dar la palabra” (Berlanga, 2013), “constructora del sujeto” (Corona, 2012), son nociones que remiten a cualidades o expresiones de *dialogicidad*. Si bien no son del todo ejercidas y promovidas en las escuelas como parte de la formación docente –que no capacitación– si se hallan indicios en la posibilidad de acompañar la formación de estudiantes y profesores en secundaria. Por ello, suscribo nuevamente que la tutoría deberá de alejarse del sentido intrusivo de la intervención, de la colonización del pensamiento y del ser, para apreciar, aprender y construir en la diferencia que enriquece y transforma.

De manera que ser tutor no es cosa fácil. No todos los docentes están dispuestos a serlo. Por ello se requiere del reconocimiento y remuneración adecuada a un trabajo que es pasión y vocación, que implica compromiso, servicio y formación constante en la interacción subjetiva con otros que le aportan a su proceso de formación.

Al dialogar con lo que se ha escrito sobre la tutoría y preguntarme sobre lo que apporto con esta investigación, reafirmo un posicionamiento epistémico y teórico-metodológico que procura evitar formulismos y recetas académicas. Aspira, en cambio, a contribuir a la reflexividad crítica y propositiva sobre la tutoría en la educación secundaria y telesecundaria. Reconozco a su vez, la diversidad de abordajes que de la tutoría se ha hecho tanto en espacios académicos de investigación como de producción técnico-pedagógica en la instrumentación de programas, manuales, cursos, por mencionar algunos. De esta diversidad de visiones y prácticas de la tutoría en la educación, estimo que la tesis contribuye a mirarla desde la subjetividad del investigador como posibilidad de narrarse y transformarse a través de la lectura y escritura de una realidad dinámica.

Observo que también promueve la posibilidad de replantear los sentidos y finalidades de la tutoría para la formación de estudiantes y docentes, antes de idear cualquier dispositivo didáctico para su implementación institucional, y favorece así espacios para el diálogo y la reflexión conjunta del acontecer educativo y de los proyectos de vida en jóvenes y adultos; entendiéndose que el acompañamiento es un acto libre, deliberado y amoroso, en el sentido de querer bien al otro, como lo afirma Freire.

Coincido con Zaira –estudiante de la telesecundaria Frida Kahlo–, cuando expresa que la tutoría “es una expresión humana”,

y que se encuentra latente en los espacios educativos escolares, aunque la tentación por integrar al currículo la vida educativa en las escuelas se manifieste desde la norma, se filtre a las diversas instancias de poder y que se sume a las representaciones rituales sedimentadas y transformadas en las culturas escolares, juveniles y adultas en las escuelas de educación secundaria, de las cuales hay que tomar conciencia en un ejercicio reflexivo de mirar la práctica educativa, docente, directiva y pedagógica que convoca el trabajo académico, intelectual y afectivo en las acciones intergeneracionales.

Considero que mi aportación a las prácticas de la tutoría en telesecundaria es desnaturalizar las lógicas verticales y unidireccionales en las interacciones subjetivas entre docentes-estudiantes; contextualizar la tutoría en el devenir histórico, geográfico y social de la educación secundaria y telesecundaria; y hacer visibles los atropellos que se cometen repetidamente al elaborar currículos sin considerar a los sujetos educativos a quienes se dirigen esos esfuerzos, al igual que cuando se tematiza indiscriminadamente a la juventud o a la docencia desde la hegemonía del poder o bien en la vida cotidiana de las escuelas. La construcción de cada inciso apunta a mirar la tutoría como posibilidad, mas no como determinismo del reconocimiento, valoración y fomento de la alteridad en la educación.

Sostengo que tutoría y acompañamiento se encuentran imbricados, en tensión, siempre al encuentro con límites y posibilidades de experiencias de formación con jóvenes estudiantes. El acompañamiento es constitutivo de la tutoría y apela al (re)conocimiento y a la creación de encuentros subjetivos que transmiten experiencias formativas, dirimiendo así la “curricularización” a la que orilla un sistema educativo normado desde lo escolar y lo burocrático.

Atisbo que esta investigación abre paso a otras aristas de la tutoría, que requieren un estudio profundo y situado. Por ello propongo algunas consideraciones a manera de agenda para la investigación en tutoría:

- ▶ Planeación y elaboración de materiales educativos en torno a la tutoría para la modalidad de telesecundaria. Visiones teóricas y sus autores, los procesos pedagógicos –por mencionar algunos ejemplos–. Programas televisivos, los cuadernos de trabajo, las guías para los docentes, el modelo pedagógico en su conjunto.
- ▶ Para el estudio de la formación docente en materia de tutoría y para dar seguimiento a las acciones de formación dirigidas al rol docente del tutor. ¿Quiénes o qué áreas se encargan?, ¿cómo lo realizan?, ¿a través de qué instancias?, ¿con qué nociones de docencia, tutoría, formación y juventud contemplan y despliegan para su realización?

- ▶ Me parece crucial que debe problematizarse con mayor énfasis el desatino en los acercamientos por atender a una población adolescente, juvenil en las propuestas educativas escolarizadas y, en consecuencia, trazar algunas líneas que incorporen perspectivas que abonen al reconocimiento, comprensión y coparticipación académica e intelectual con jóvenes.
- ▶ Estudiar la tutoría bajo la nueva denominación que le asigna el Modelo Educativo 2016, como “educación emocional y tutoría”.

Hago un nudo final a este bordado y pongo en relieve que la educación, la tutoría y la investigación no son –en palabras de Paulo Freire– “un trasplante ni un implante, sino una siembra”.

Referencias

- Ardoino J. *et al.* (1991). El análisis multireferencial. En “Sciences de l’éducation, sciences majeures”. *Actes de journées d’étude tenues a l’occasion des 21 ans des sciences de l’éducation*. (1) Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l’éducation, pp. 173-181. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Berlanga, B. (2013). *Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí mismo como sujeto*. Puebla: Universidad Campesina e Indígena en Red.
- Bourdieu P. y Wacquant. L. (2005 [2012]). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *Introducción. En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- Coulon, A. (2005). *La etnometodología*. Madrid, ES: Cátedra.
- De Ibarrola, M., Remedi, E. y Weiss, E. (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. México: INEE-CINVESTAV.
- De la Garza, E. y Leyva G. (Eds.) (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, México: FCE/UAM-Unidad Iztapalapa.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/CLACSO.
- Ducoing, P. (2011). *Tutoría y mediación I*. México: IISUE/UNAM.
- Ducoing, P. (2011). *Tutoría y mediación II*. México: IISUE/UNAM.
- Duschatzky, S. (2011). *Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea*. En Tiramonti G., Montes N. (Comp.) “La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación”. México: FLACSO-Manantial.
- Freire, P. ([1993]2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1970] 2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1997] 2009). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1969]2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1984] 2011). *La importancia de leer en el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. ([1973] 2013). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI.
- Geertz, C. ([1973] 2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2014). *Implementación del espacio curricular de tutoría en la educación secundaria*. México: INEE.
- Kaltmeier, O. (2012). Capítulo 1. *Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder*. En Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). "En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales". México: Gedisa.
- Martínez, F. (2005). *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*. México: INEE-Colección de Cuadernos de Investigación 16.
- McLaren, P. (2003 [1986]). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Nateras A., (2010). Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social. *El Cotidiano* (163),17-23.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs asistir. *Revista Iberoamericana de Educación* 33, 17-35.
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En Lindón, A. (Coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. México: Antropos / El Colegio Mexiquense / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias / UNAM.
- Reguillo, R. (2013). *Culturas juveniles. Formas del desencanto*. México: Siglo XXI.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos* (61).
- Sandoval E. (2008). *La trama de la educación secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: RIEB/Plaza y Valdez.
- Santos, A. y Carvajal, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 31(2), 69-96.
- Satulovsky S. y Theuler, S. (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la educación secundaria*. Buenos Aires: Noveduc.
- Secretaría de Educación Pública (2006a). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación de los adolescentes. Tutoría en secundaria*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular- Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (2010b). *La telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: DGME-SEB.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de estudios de Educación Básica*. México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Lineamientos para la formación de adolescentes. Tutoría en Secundaria*. México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública (2011c). *Modelo Educativo de Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento Base*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011d). *Estrategia integral para la mejora del logro educativo (EIMLE). Orientaciones para la puesta en práctica de la EIMLE desde el enfoque de relaciones tutoras*. México: DGDGIE-SEB.
- Secretaría de Educación Pública (2016a). *El modelo educativo 2016. Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016b). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.

- Tarrés, M. L. (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa/Colegio de México/FLACSO.
- Viel, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. Buenos Aires-México: Noveduc.
- Wallerstein, Immanuel (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: UNAM/CRIM/Siglo XXI.
- Weber, M. (1988). La sociología comprensiva. En Mardones, J. M. Mardones y N. Ursua. *Filosofía de las ciencias humanas. Materiales para una fundamentación crítica*. México: Fontamara.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*, México: Siglo XXI/CREFAL.

La enseñanza de las ciencias experimentales a partir del conocimiento pedagógico de contenido

Miguel Ángel Hernández Cano
Alma Alicia Benítez Pérez
Instituto Politécnico Nacional

Resumen

El principal reto que enfrenta la enseñanza de las ciencias experimentales es lograr que los alumnos disfruten de la Física y la Química. De ahí que haya sido de gran importancia analizar el quehacer del docente ante los desafíos que le presentan los alumnos de Nivel Medio Superior en el Instituto Politécnico Nacional de México. Para lograr ese análisis, fue necesario investigar primero sobre el conocimiento pedagógico de los contenidos del docente, y enseguida identificar los seis dominios característicos de su labor. Este estudio se realizó con base en el seguimiento y descripción de la representación de los contenidos, repertorios profesionales y pedagógicos, de acuerdo con la experiencia de seis profesores, constatada en los registros y transcripciones de las clases. El dominio disciplinar y la profundidad de los temas fueron esenciales en todos los docentes para impartir sus clases. En contraste, una gran carencia en la enseñanza de las ciencias experimentales resultó ser la interacción docente-alumno.

Palabras clave

Conocimiento pedagógico de los contenidos, ciencias experimentales, representación de contenidos, repertorios profesionales y pedagógicos de la experiencia.

The teaching of experimental sciences using content-based pedagogic knowledge

Abstract

The main challenge before the teaching of experimental sciences is to stimulate students to enjoy physics and chemistry. This is the reason why it is so important to analyze the tasks of instructors before the challenges presented by upper secondary level students at the National Polytechnic Institute of Mexico. To carry out this analysis, it was necessary to first research the instructors' pedagogic knowledge of the contents they teach, and then to identify the six characteristic fields of expertise in their work. This study was carried out based on the follow-up and description of the representation of contents, professional and pedagogic repertoires, in accordance with the experience of six professors, registered in the records and transcriptions of the classes. The level of expertise and depth of topics were essentials for all the teachers in giving their classes. In contrast, an important gap in the teaching of experimental sciences was teacher-student interaction.

Keywords

Content representation, experimental sciences, pedagogic knowledge of contents, professional and pedagogic repertoires of experience.

Recibido: 29/04/2017
Aceptado: 04/07/2017

Introducción

En el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se enseña Física y Química en el bachillerato que conforman los 18 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) y un Centro de Estudios Tecnológicos (CET 1), los cuales, en su mayoría, se concentran en tres áreas del conocimiento: Ingeniería y Físico-matemáticas, Médico biológicas y Sociales y Administrativas; los restantes se definen como multidisciplinarios.

La enseñanza de las asignaturas de Física y Química se realiza tomando en cuenta diferentes aspectos: el tipo de planes de estudio (dos semestres de Física en algunas Unidades Académicas o cuatro en otras; mientras que Química se imparte ya sea en dos, tres y cuatro semestres); los contenidos muy extensos en algunos semestres (por ejemplo, Electromagnetismo); el perfil docente; las carreras técnicas por plan y por centro de estudios; los horarios; el tamaño de los grupos; y el perfil del estudiante.

En los distintos centros, los estudiantes cursan Física y Química con muchas dificultades de aprendizaje, además de que cuestionan de manera recurrente la utilidad de estas dos ciencias experimentales, aun dentro del área de Ingeniería y Físico-matemáticas. Los profesores que imparten estas dos ciencias experimentales se enfrentan a diferentes retos, pero el principal es lograr que los alumnos disfruten de la Física y la Química en su entorno, en su contexto, aunque tengan intereses profesionales muy diferentes.

Ante este panorama, es necesario atender el problema desde diferentes ángulos y sobre todo conocer cómo enseña las materias de Química y Física el profesor del Instituto Politécnico Nacional. Actualmente existen algunas investigaciones sólo enfocadas a investigar los problemas del IPN desde un enfoque general (Barrios, 2009), mediante el análisis del modelo educativo, el currículo y los planes de estudio. Sin embargo, otra forma de aproximación implica conocer más de cerca a los profesores, a través de su perfil docente, experiencia, estrategias de enseñanza, el proceso de evaluación y, si es posible, el impacto de su enseñanza en los estudiantes. Para llevarla a cabo, se utilizó una metodología estructurada por dominios y observación docente basada en el conocimiento pedagógico de los contenidos (Shulman, 1986), con el objetivo de describir el quehacer del docente ante los retos que enfrenta con alumnos en el nivel Medio Superior (NMS) en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), y poder dar así respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo vinculan los profesores sus conocimientos de las ciencias con los contenidos pedagógicos?

Marco teórico

Los profesores cuando enseñan Química o Física poseen un conjunto de conocimientos de su disciplina y un conjunto de creencias –entendiendo ‘creencias’ como factores estructurantes de sus decisiones en cuanto a las posibles estrategias de enseñanza (Reyes, 2010)–, que hacen del profesor un actor determinante en la formación del estudiante en el bachillerato mexicano. Cuando los conocimientos disciplinares se vinculan a la enseñanza de esas ciencias experimentales, surge la necesidad de presentar a los alumnos enfoques novedosos. Es aquí donde –al parecer– hay un punto ciego entre los conocimientos disciplinares y la pedagogía, que es estudiado por Shulman (1986) y que tipifica como un paradigma faltante, para luego relacionarlo con el concepto acuñado por él mismo del conocimiento pedagógico de los contenidos (CPC) –en España (Farré, 2009) se ha adecuado a conocimiento didáctico del contenido (CDC)–, al cual, a su vez, define como una categoría especial que “va más allá del conocimiento disciplinario de la disciplina *per se* hacia la dimensión del conocimiento disciplinario para la enseñanza”.

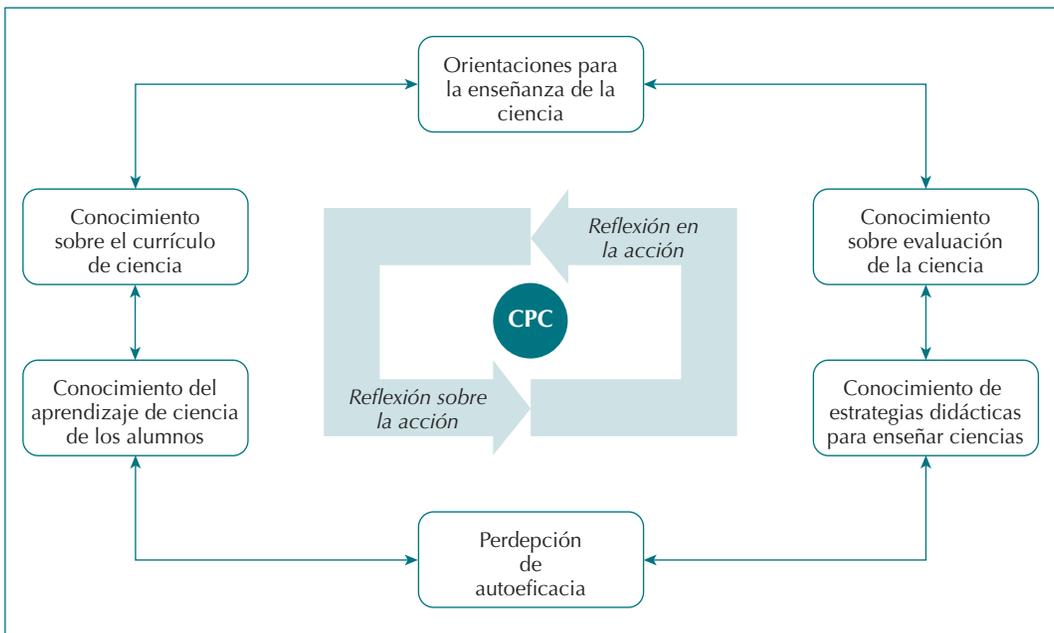
El CPC se refiere entonces a los conocimientos que tiene un profesor para impartir su cátedra, que incluyen creencias, conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, además de pedagógicos. Para la conformación del CPC se utilizaron seis dominios, propuestos inicialmente por Magnuson, Kracik y Borko (1999) y luego por Park y Oliver (2008), en un modelo hexagonal que plasma la reflexión del docente antes de ir al aula y durante su acción en la misma (Figura 1).

La posesión del conocimiento pedagógico de los contenidos es la que distingue a los profesores noveles de los expertos; “la capacidad de un profesor para transformar el conocimiento temático que posee en formas que son pedagógicamente poderosas y aun adaptables a las variaciones en la habilidad y antecedentes que los estudiantes presentan” (Garritz y Trinidad-Velasco, 2006). Es más, el CPC distingue al científico del profesor (Aydin y Boz, 2013).

Por lo tanto, el modelo que mejor describe el conocimiento pedagógico de los contenidos no sólo representa el entendimiento docente, sino la forma en que éste se actúa y se modifica en el aula; es decir, el CPC se genera a partir de las interrelaciones contextualizadas de los seis dominios de conocimiento, mediante la reflexión sobre la práctica docente que se tiene al planificarla y la reflexión en la práctica que sale a la luz al evaluarla metacognitivamente.

Resulta el conocimiento pedagógico de los contenidos un modelo dinámico donde los profesores no estamos supeditados a ser receptores pasivos de información, sino que creamos conocimientos a partir de esta información y de nuestras propias experiencias. Ésta es una característica fundamental que tenemos y que nos hace

Figura 1. Modelo hexagonal del conocimiento pedagógico del contenido, de Park y Oliver, 2008 (en Farré, 2009).



profesionales, y no meros ejecutores de recetas preestablecidas por investigadores (Farré, 2009). El CPC en suma –según Shulman (1986)– es un tipo de conocimiento que los profesores de ciencias deben poseer, ya que no sólo el dominio del tema científico es determinante, sino también cómo enseñar ese contenido específico de forma efectiva (Citado en Garritz y Reyes, 2006).

El CPC ha sido investigado en diferentes disciplinas, entre ellas Química, Matemáticas, Física y Biología (Hashweh, 1987). Verdugo-Perona, Solás-Portolés, y Sanjosé-López (2017) realizaron una búsqueda exhaustiva y determinaron que con respecto a las ciencias experimentales (Física y Química) ha habido trabajos profundos donde se aplicó el CPC, desde 1994 a la fecha. Los temas en Física abarcan: absorción y reflexión de la luz (Halim y Meerah, 2002), movimiento parabólico, leyes de Newton y electromagnetismo (Lee y Luft, 2008), termodinámica (Jang, 2010), prácticas de laboratorio de Física (Nivalainen *et al.*, 2010), radiactividad y energía solar (Orleans, 2010), óptica (Alonzo, Korbarg y Seidel, 2012), circuitos eléctricos (Loughran, Berry y Mulhall, 2012), cinemática (Maries y Sing, 2013), campo eléctrico (Melo-Niño, Cañada y Mellado, 2013) y, de las investigaciones más recientes, pilas electroquímicas, reacciones nucleares (Aydin *et al.*, 2014) y pilas galvánicas (Brines *et al.*, 2016). En el caso de la Química, los temas estudiados han sido: peso del aire (Johnston y Ahtee, 2006), fases de la materia (Özden, 2008), mol, cantidad

de sustancia y equilibrio químico (Rollnick *et al.*, 2008), modelos submicroscópicos de la materia (Bindernagel y Eilks, 2009), química cuántica (Padilla y van Driel, 2011), materia e interacciones (Seung, Bryan y Haugan, 2012), reacciones químicas, reacciones de oxidación-reducción (Loughran *et al.*, 2012; Aydiz y Boz, 2013), ácidos y bases (Alvarado *et al.*, 2015).

Es un conocimiento altamente específico, tácito y no estático, cuyo registro depende del profesor, del tipo de alumnos, y del tema o tópico a desarrollar. Aún más, un profesor experimentado que enseñe Biología sólo tendrá ideas generales de cómo enseñar conceptos difíciles de Física; y lo mismo le sucederá al profesor de Física al sugerir cómo enseñar Biología (Hashweh, 1987).

En Química el conocimiento pedagógico de los contenidos ha sido de vital importancia, porque puede ser trasladado rápidamente al aula, lo que redundará en un mejor y mayor aprendizaje por parte de los estudiantes (Farré, 2009). También es un modelo de cognición docente. A pesar de que el CPC puede existir, es muy difícil tanto reconocerlo como articularlo, y la observación del desempeño docente dentro del aula solamente proporciona pistas limitadas del CPC que posee un profesor, porque este concepto es un constructo interno, por lo tanto, se requiere entrevistar a ese docente para lograr articularlo. Se ha vuelto crucial en este tipo de investigación la importancia de la relación entre lo que los profesores piensan, la manera en que adquirieron sus conocimientos y su forma de transmitirlos.

El conocimiento pedagógico de los contenidos continúa siendo un constructo teórico muy seductor, pero no un aspecto fácilmente identificable de la práctica docente, por lo tanto, hay pocos ejemplos disponibles en la literatura educativa (Loughran *et al.*, 2004). Ante esto, se han empleado tres tipos de metodologías para identificar y aprehender el CPC:

- a. Cuestionarios de lápiz y papel diseñados con preguntas abiertas, cerradas o ambas.
- b. Entrevistas o técnicas de observación.
- c. La combinación de las dos anteriores (Verdugo-Perona *et al.*, 2017).

Adicionalmente existen dos herramientas particulares que han sido utilizadas con éxito: la llamada representación de los contenidos (*content representation*) y los repertorios profesionales y pedagógicos de la experiencia (*pedagogical and professional-experience repertoires*), también conocidos como inventarios o repertorios (Garritz, 2006). Ambas son complementarias y fueron propuestas por Loughran, Mulhall y Berry (2004).

El propósito de la representación de los contenidos (Core, por sus siglas en inglés) es codificar el conocimiento del profesor de una forma común para identificar características importantes

del contenido que los profesores de ciencias conocen y responden al enseñar dicho contenido; es una visión de conjunto sobre la enseñanza de un tema y se basa en las distintas dimensiones de los conocimientos sobre el contenido, la enseñanza y el aprendizaje; se construye a partir de un conjunto de ocho preguntas sobre un tema (Verdugo-Perona *et al.*, 2017).

El propósito de los inventarios o repertorios (Pepers, abreviado en inglés) es el de proveer informes acerca de cómo ocurre la práctica en el aula; es decir, ayudan a conectar la práctica observada con la comprensión del contenido particular; ayudan a los alumnos a entender mejor los contenidos (Reyes y Garritz, 2006). Podemos decir que la representación de los contenidos (Core) es la fase teórica (lo que declara el maestro) y los repertorios profesionales y pedagógicos de la experiencia (Pepers), la fase práctica (lo que hace el maestro en el aula).

Los inventarios o repertorios (Pepers) se construyen a partir de descripciones detalladas que los maestros hacen de forma individual y como resultado de discusiones de algún tema, idea, o situación escrita en la representación de los contenidos (Core), así como de las observaciones en clase.

En la investigación educativa, la didáctica de la ciencia ha registrado el CPC mediante la Core en temas de Física y Química: Espinosa-Bueno, Labastida, Padilla y Garritz, 2011; Bertram y Loughran, 2012; Aydiz y Boz, 2013; Chapoo, Thathong y Halim, 2014; Chantaranima y Yuengyong, 2014; Alvarado *et al.*, 2015.

Metodología

Participantes. Los seis profesores seleccionados (Tabla 1) contaban con más de cinco años de experiencia docente y habían cursado el diplomado de Formación y Actualización Docente del IPN; algunos habían concluido el diplomado de Competencias Docentes para Profesores del nivel Medio Superior (Profordems); uno finalizó la maestría en Didáctica de la Física (CICATA, del IPN), y otro, un doctorado en Química. Dentro de su experiencia en la enseñanza, dos de ellos han impartido tanto Física como Química en el IPN, al igual que en otras instituciones donde se imparte bachillerato.

Como se observa en la tabla 1, la investigación se llevó a cabo en cuatro unidades académicas del Instituto Politécnico Nacional, donde cada profesor impartió un tema de Física o de Química, en un grupo que varió de entre 20 y 50 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre 15 y 18 años.

Instrumentos. La recolección de datos e información de esta investigación se realizó mediante la Core, la observación y las notas de campo, para construir el conocimiento pedagógico de los contenidos, de los temas o ideas centrales de cada profesor. De

Tabla 1. Docentes participantes en la enseñanza de Física y Química.

Profesor	Unidad Académica	Unidad de aprendizaje	Tema	Área
A	CET 1 Walter Cros Buchanan	Física III	Campo eléctrico	Ingeniería y Ciencias Físico Matemáticas
B	CECyT 11 Wilfrido Massieu	Física IV	Campos magnéticos	Ingeniería y Ciencias Físico Matemáticas
C	CECyT 6 Miguel Othón de Mendizábal	Física I	Vectores, movimiento rectilíneo uniforme y uniforme acelerado	Ciencias Médico Biológicas
D	CECyT 11 Wilfrido Massieu	Química III	Equilibrio químico	Ingeniería y Ciencias Físico Matemáticas
E	CECyT 12 José María Morelos	Química I	Configuración electrónica y estructura de Lewis	Ciencias Sociales y Administrativas
F	CECyT 12 José María Morelos	Química I	Enlace químico	Ciencias Sociales y Administrativas

los seis temas (Tabla 1), el de campo eléctrico y equilibrio químico ya habían sido investigados previamente mediante el CPC (Melo-Niño, Cañada y Mellado, 2013; Rollnick *et al.*, 2008).

Representación de los contenidos (Core). Como se mencionó en párrafos previos, la Core se basa en ocho preguntas a las que los docentes responden a profundidad a partir del tema seleccionado y de las cuatro grandes ideas que ellos mismos proponen. En nuestro caso, se hizo una serie de entrevistas con cada profesor para registrar las respuestas acerca de la representación de contenidos. En la Tabla 2 se presentan las preguntas de la Core y se ejemplifica con uno de los seis temas, el de campo eléctrico:

Dos semanas antes de enseñar cada tema, se realizaron las entrevistas a partir de la representación de los contenidos con los seis profesores. En su propuesta original (Loughran *et al.*, 2004), la Core era una matriz que incluía las grandes ideas o conceptos relacionados con el tema central (por ejemplo, el campo eléctrico) en el eje horizontal, y los factores que influían en las decisiones de los maestros, tal como las dificultades de los estudiantes, procedimientos de enseñanza y formas de evaluar el entendimiento de los estudiantes, sobre el eje vertical (Aydin y Boz, 2013). Sin embargo, cada investigación donde se ha usado la Core ha hecho adaptaciones, como el caso de las pilas galvánicas (Brines *et al.*, 2016) y el de la química ácido-base (Alvarado *et al.*, 2015). Las causas fueron diversas, pero una importante se derivó del hecho de que los profesores confundieran las tres primeras preguntas, cuando este cuestionario se les entregó para que lo contestaran en forma directa o por correo electrónico. En nuestro

Tabla 2. Preguntas abiertas incluidas en la Core sobre el campo eléctrico.

1. ¿Qué intentaría que los estudiantes aprendieran con relación a las siguientes cuestiones del campo eléctrico?
<ul style="list-style-type: none"> • Carga de prueba. • Representación del campo eléctrico. • Relación de campo eléctrico con campo gravitacional. • Ley de Gauss.
2. ¿Por qué cree que es importante que los estudiantes aprendan acerca del campo eléctrico?
3. ¿Qué otra cuestión sobre el campo eléctrico considera relevante?
4. ¿Conoce las dificultades o limitaciones que pueden producirse en la enseñanza del campo eléctrico?
5. ¿Conoce las posibles dificultades o ideas alternativas que puedan tener los estudiantes en el aprendizaje del campo eléctrico?
6. ¿Podrían influir otros factores a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del campo eléctrico?
7. ¿Qué metodología de enseñanza utilizaría para obtener el mayor rendimiento de aprendizaje de sus estudiantes?
8. ¿Cómo evaluaría si los estudiantes han comprendido realmente todos los conceptos implicados en el tema de campo eléctrico, y, en especial, las cuatro ideas indicadas en la pregunta 1?

caso, se resolvió hacer varias entrevistas y obtener las respuestas para cada una de las ocho preguntas, con la profundidad que cada docente decidió.

Observación. Los datos y la información que arrojó la representación de los contenidos de los seis profesores fueron valiosos, pero no llegaron a representar una descripción completa del CPC de los participantes. Por ello, se observó la enseñanza de los profesores en el aula y laboratorio. Cada uno de los temas seleccionados por los docentes se expuso entre cuatro y seis sesiones de clase, cada una de 50 minutos. Además, se observó el trabajo docente en el laboratorio, donde cuatro de los profesores permanecieron durante dos sesiones seguidas (100 a 120 minutos), y los otros dos sostuvieron una sola sesión de 50 minutos. En una semana normal, se enseña Física y Química en dos o en cuatro sesiones, tanto en el aula como en el laboratorio. Durante la observación, se tomaron notas y se hicieron video grabaciones de los seis docentes, previo acuerdo con ellos.

Análisis de datos

Se registraron las respuestas de cada profesor a partir de la Core mediante el formato de preguntas de la Tabla 2, y posteriormente se tomaron notas de la observación docente apoyadas en las video grabaciones. Las ocho preguntas de la Core establecieron la base para llevar a cabo la observación en el aula y el laboratorio,

además de un conjunto de indicadores del desempeño docente que se muestran en la Tabla 3.

Las ocho preguntas de la representación de los contenidos se agruparon en seis dominios, así llamados para esta investigación (Tabla 3). Se hizo una descripción detallada, por cada docente, de la Core y la observación docente.

Resultados

Conocimiento pedagógico de los contenidos (CPC) en profesores de Física

Con tres profesores del nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional, se elaboró una matriz que evidenció el proceso de enseñanza en Física para dos CECyT y un CET. La matriz se estructuró con el contenido obtenido por la representación de los contenidos (Core) y el repertorio o inventarios (Pepers) de cada profesor, sumado a la información recabada a través de las entrevistas y la observación docente en diferentes aulas, de las tres diferentes unidades académicas, en horario matutino. Información que contribuyó a la construcción del conocimiento pedagógico de los contenidos.

Dominios de la representación de los contenidos (Core)

Se realizaron entrevistas a los profesores que impartieron Física, con base en las ocho preguntas de la Core. La información que se

Tabla 3. Las variables más importantes de la representación de los contenidos (Core) y los inventarios (Pepers) en la enseñanza de la Física y la Química.

Variables de investigación a partir de la entrevista (Core) del CPC (Dominios)	Variables de investigación en la observación docente a partir del inventario (Pepers) del CPC
1. Propósitos de enseñanza (Primer Dominio)	Recuperación de conocimientos previos
2. Expectativas de los estudiantes (Segundo Dominio)	Interacción docente alumnos
3. Profundidad de los temas (Tercer Dominio)	Secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre)
4. Conocimientos previos de los estudiantes (Cuarto Dominio)	Estrategias de enseñanza
5. Barreras para enseñar ciencias (Quinto Dominio)	Evaluación
6. Otros factores para enseñar ciencias (Sexto Dominio)	Uso de las TIC
	Dominio disciplinar

derivó de éstas permitió la construcción de un sector del CPC, para dar cuenta de la enseñanza realizada en la unidad de aprendizaje de Física en el nivel Medio Superior del IPN. Enseguida se incluyó el estudio de las representaciones de los contenidos (Core) de los tres profesores con el acceso a los inventarios (Peppers), ver Tabla 3. Dicha indagación se realizó a través de la observación directa de la práctica docente. Ambos resultados permitieron integrar el conocimiento pedagógico de los contenidos, como elemento esencial para responder a la pregunta inicial de este proyecto.

Conocimiento pedagógico de los contenidos (CPC) en profesores de Química

Con relación a la unidad de aprendizaje de Química, se invitó a tres profesores de nivel medio superior del IPN, para la construcción de una segunda matriz, cuyo objetivo era identificar cómo se enseña Química en el nivel Medio Superior, en diferentes condiciones y en dos distintos CECyT. La descripción se estructuró con base tanto en la representación de los contenidos (Core) como en el repertorio (Peppers) de cada profesor. Además, para construir el CPC, se utilizó la información recabada a través de las entrevistas y la observación docente en diferentes aulas y laboratorios, en dos diferentes unidades académicas, con sendos horarios (matutino o vespertino), temas, alumnos y programas.

Dominios de la representación de los contenidos (Core)

Los profesores que imparten Química realizaron también una entrevista basada en las ocho preguntas de la Core. Con ello se construyó parte del conocimiento pedagógico de los contenidos (CPC), que da cuenta de la manera en que se enseña Química en el nivel Medio Superior del IPN. Enseguida se expusieron las representaciones de los contenidos de los tres profesores, para luego presentar los repertorios o inventarios (Peppers) observados en su práctica docente. Ambos resultados se analizaron para integrar el CPC, como elemento esencial para contestar la pregunta inicial de este proyecto.

Conocimiento pedagógico de los contenidos de Física

Con los profesores que imparten Física I, III y IV en el nivel Medio Superior del IPN, se construyó su práctica docente a partir del dominio disciplinar en los temas que se abordaron, como el movimiento rectilíneo uniforme (MRU), el movimiento rectilíneo uniformemente acelerado (MRUA), vectores, campo eléctrico y

campo magnético. Para cada tema, los docentes propusieron las cuatro ideas principales para conformarlo al impartirlo en el aula.

Primer dominio de la representación de los contenidos (Core), donde el profesor de Física responde a dos preguntas: ¿qué intenta enseñar a sus estudiantes?, y ¿qué espera que aprendan de los temas de MRU, MRUA, vectores, campo eléctrico y campo magnético?

El estudio permitió apreciar que para cada tema hay cuatro o cinco ideas principales que poseen los profesores para impartir sus temas; es decir, para abordar el tema principal, saben qué temas previos es necesario exponer y la relación que guardan entre sí. Esto demostró su experiencia docente, dominio disciplinar de la Física y claro conocimiento con respecto a la relación que guardan estas ideas entre sí para lograr enseñar estos temas, conceptos, definiciones, leyes, modelos matemáticos y el manejo de algunas habilidades matemáticas; también implicó conocer y tomar en cuenta el perfil del alumno que tenían en sus aulas, esto es, el conocimiento del contexto como parte de la planeación didáctica que contribuyó a enseñar de forma pertinente.

Respecto a la observación directa en el aula de los inventarios o repertorios (Pepers) de cada profesor, ninguno de ellos los hizo evidentes a sus alumnos, no hubo una verbalización para que sus alumnos se percataran de lo que querían lograr con los temas a enseñar. Así, se omitió de forma evidente la intención de los profesores por recuperar los conocimientos previos, ya sea por olvido o por no considerarla un aspecto importante. Esta falta de comunicación en el inicio de una sesión determinó mucho lo observado en el salón de clases o en el laboratorio.

Segundo dominio de la Core. Los profesores de Física, ante la importancia de estos temas para sus alumnos, mencionaron desde su perspectiva docente el escaso interés de los estudiantes por aprenderlos en las unidades académicas de Ingeniería y Físico matemáticas.

Específicamente cuando se realizó la observación docente en el aula, los profesores dedicaron algunos minutos de la sesión de clase para ahondar en los cuestionamientos de los estudiantes; ¿para qué me sirve aprender estos temas de Física?, o ¿por qué es importante aprenderlos? En este contexto se evidenció la falta de interés de los estudiantes por sus acciones y actitudes en el aula: algunos llegaron tarde al salón, otros no preguntaron, su participación fue nula, no respondieron ante las preguntas abiertas o divergentes de los profesores. La conducta del estudiante en la clase se centró en tomar un apunte directo del pizarrón o revisar lo que había hecho el compañero de al lado.

Tercer dominio. Los profesores afirmaron que los temas de Física tuvieron mayor profundidad en el aula y en el laboratorio,

para favorecer su aprendizaje y relacionarla con otras ciencias, en ambientes donde los temas están contextualizados para despertar el interés en los estudiantes, mediante los recursos de la lluvia de ideas y las analogías.

Durante la observación docente no se logró confirmar que los temas de Física acordados en la representación de los contenidos (Core), se llevaran a un plano de profundidad, ni por una propuesta docente ni por la iniciativa de algún estudiante. Se abordaron las ideas clave de cada tema y el tema central.

En cuanto al CECyT 6, las sesiones fueron de dos horas (el laboratorio fue utilizado como espacio de trabajo teórico), con posibilidades amplias de profundizar en alguno de los temas, y comprobar lo que mostró saber el docente en la entrevista. En el CECyT 11, las sesiones fueron de dos horas, y, aunque el docente intentó profundizar, no favoreció la comunicación con los estudiantes, ya que al inicio los estudiantes tomaron notas, limitándose a ser receptores de la clase, y la postura del docente no contribuyó para cambiar esta situación. Así, los estudiantes sólo escucharon, anotaron y asintieron con la cabeza. Finalmente, en el CET 1, las sesiones en el aula fueron de una hora y las de laboratorio de dos, donde fue notorio cómo el profesor, con ayuda del adjunto, consolidaron la actividad en el laboratorio para realizar la parte experimental.

Cuarto dominio. Sobre las dificultades y limitaciones que tienen los profesores de Física en la enseñanza de los temas propuestos en la Core, enumeraron en la entrevista una serie de dificultades que pueden agruparse en cuatro grandes rubros: a) las características de los estudiantes, como los conocimientos básicos previos, la timidez para preguntar dudas y el desinterés; b) la ausencia de recursos didácticos o de infraestructura, como maquetas, videos, imágenes en tres dimensiones, materiales y equipo de laboratorio; c) el perfil docente carente de planeación, así como escasas estrategias para recuperar conocimientos previos y su poco interés por enseñar; y d) el currículo de Física, que incluye dos horas para sesiones teóricas, otras dos para laboratorio y una hora en otros ambientes.

En el registro de la observación docente, que implicó sesiones presenciales dentro del aula y del laboratorio de todos los temas acordados en la representación de los contenidos (Core), se pudo confirmar la enseñanza de todos los temas por los tres profesores a partir del seguimiento de la secuencia didáctica de las cuatro ideas planteadas por ellos. El inicio, desarrollo y cierre no se observaron, ni se distinguieron en la clase; no fueron acciones evidentes del docente que llevaran al estudiante a tener orden en su aprendizaje, conciencia de lo aprendido, ni ejemplos de su aplicación en la vida académica o laboral. La enseñanza se basó en el dominio disciplinar de los tres profesores, cercana a una clase magistral; incluso una de ellas, sin ninguna interacción

docente estudiante, o una interacción superficial que se quedó en las preguntas que hizo el profesor a sus estudiantes sobre si habían entendido o no el tema.

Se esperaba alguna estrategia para recuperar conocimientos previos o abordar un ejercicio en su comprensión y solución, y, al final, la metacognición del alumno que diera cuenta de su aprendizaje. En la fase inicial los alumnos no mostraron atención al tema, en tanto que en el desarrollo resolvieron ejercicios previamente ideados y organizados en un cuadernillo –creado por el cuerpo colegiado de profesores–, que sirvieron de base para la discusión del tema o la interacción del docente con sus alumnos. Se observó que los estudiantes resolvieron los ejercicios como un proceso mecánico o asumieron resolver sólo uno de ellos con el fin de entender el tema. Aunque se trataba de grupos medianos (20 a 30 alumnos) y grandes (40 alumnos), los docentes no lograron generar dudas, a manera de un reto cognitivo para incitar la discusión con los estudiantes y robustecer el aprendizaje significativo, e iniciar así el nivel multiestructural propuesto por Biggs (2010).

Durante el cierre de la estrategia didáctica, fue fundamental comprobar el aprendizaje de los estudiantes de los temas de MRU, MRUA, vectores, campo eléctrico y campo magnético. Solamente uno de los tres profesores reflexionó sobre el aprendizaje de sus estudiantes, remarcó los temas aprendidos a través de analogías, las habilidades logradas, y, de manera somera, también se refirió a la aplicación de estos temas, aunque lo ideal habría sido que estas acciones las hubieran realizado los estudiantes.

Quinto dominio. Con respecto a los conocimientos de los estudiantes que influyen en la enseñanza de los temas de Física, los profesores argumentaron el escaso conocimiento por parte de aquellos sobre estos temas; por ejemplo, lograr la abstracción del concepto de campo eléctrico no fue tarea fácil, y por eso se les solicitó llevar a cabo investigaciones previas. Ante estas carencias, el profesor emprendió una evaluación diagnóstica al inicio del curso, donde confirmó el bajo dominio de conceptos previos. Asimismo, el profesor dio una clase expositiva al inicio del tema, en la cual el estudiante se limitó a tomar notas, copiar la definición o a sacar una foto del apunte generado por el profesor.

En este orden de ideas los profesores también afirmaron la influencia que tienen las carreras técnicas, las cuales –desde su punto de vista– determinan el nivel de conocimientos previos en los estudiantes, por ejemplo: para Física I, la especialidad de los estudiantes era técnico en Enfermería; para Física III, en Automatización y Control Eléctrico; y para Física IV, en Construcción. Tres carreras que ofrece el Instituto Politécnico Nacional en las áreas Médico biológicas y de Ingeniería y Físico-matemáticas.

En la observación docente, los estudiantes mostraron tener conocimientos básicos previos y un buen dominio al exponer.

A este respecto, los docentes hicieron pocas acciones eficientes para confirmar el nivel de sus alumnos al iniciar los temas. Particularmente un profesor, ante la poca participación de los estudiantes, realizó él mismo un recordatorio de los temas previos, necesarios para iniciar el tema nuevo. El manejo de un cuadernillo de ejercicios parecía ser la clave para enseñar, pero no logró ayudar a los estudiantes debido al nivel de sus conocimientos previos. Por lo tanto, podemos afirmar que en el aula no sucedió esta acción docente, aunque en la Core los tres profesores lo afirmaron. En el caso del programa de Física I, dedicaron en todos los grupos, por acuerdo de Academia, una parte del curso para revisar, corregir y promover los conocimientos previos del estudiante; estrategia que fue de gran utilidad para el desarrollo de algunos de los temas.

Sexto dominio. Con respecto a otros factores que influyen en la enseñanza de los temas de Física, los profesores afirmaron que son diversos: como la condición académica y administrativa de los estudiantes, el adeudo de unidades de aprendizaje, el ingreso tardío al curso, las malas condiciones del laboratorio (no es generalizada), la falta de material y equipo para realizar experimentos donde todos los estudiantes puedan participar (sólo en Física IV). La falta de conocimiento del contexto de los alumnos no ayudó a determinar con certeza por qué no aprendieron o la poca dedicación a observar el comportamiento de los alumnos por parte del profesor.

En la observación docente, sólo se logró detectar que los profesores no conocían a sus alumnos; no hubo comunicación personalizada, los nombres de los estudiantes no eran del dominio del docente. En tanto que los alumnos –muy pocos– llegaron tarde a las sesiones, no llevaron su cuaderno, ni su manual con los ejercicios, y, lo más importante, su participación activa fue pobre. Cuando los profesores intentaron alguna interacción con los estudiantes lo hicieron sin saber el nombre del alumno –aunque tuvieron el recurso de ver su lista de asistencia, pero no la consultaron– o hicieron preguntas abiertas que ninguno respondió. Sólo en Física I y III los estudiantes entregaron ejercicios para su registro en una evaluación.

Conocimiento pedagógico de los contenidos (CPC) de Química

Los profesores que impartieron Química I y IV en el nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional, en los CECyT 11 y 12, también construyeron su práctica docente a partir del dominio disciplinar que poseen en los dos temas que se abordaron: Enlace químico y Equilibrio químico.

Primer dominio de la representación de los contenidos (Core). Esta sección se enfocó principalmente en analizar la intención de los profesores de Química cuando enseñan los temas de Enlace químico (Química I) y Equilibrio químico (Química IV). El análisis permitió identificar tres ideas principales que tienen los profesores en cuanto al orden de los temas y la metodología para su enseñanza. Respecto al Equilibrio químico, el profesor enseñó conceptos y procedimientos empleando analogías de la vida cotidiana, la industria y la carrera técnica que cursaron sus estudiantes. Para los profesores de Química I, su enseñanza se enfocó en las ideas principales; idearon la manera de enlazar conceptos para llegar a un tema esencial –por ejemplo, la nomenclatura química– a través de analogías. Desde esta perspectiva uno de los profesores afirmó: “Se enseñan las bases para dominar la complejidad de la Química”.

La observación docente en el aula constató el predominio de la clase expositiva, aunque ocurrió cierta participación de los estudiantes cuando se llevó a cabo la lluvia de ideas en Química IV. La profesora tuvo una acción permanente en todas las sesiones, cumplió con los temas propuestos en la Core, con un lenguaje claro y explícito para comunicar la intención de la enseñanza del Equilibrio químico, aunque con poca participación de los estudiantes. La docente preguntó: ¿para qué les va a servir el Equilibrio químico?, o ¿dónde se aplica? La profesora, ante la actitud descrita de los alumnos, propuso entonces indagar en la red mediante el uso de los celulares, para encontrar ejemplos concretos de la industria alimenticia y farmacéutica donde este tema es esencial.

En Química I, también los dos profesores expresaron a sus alumnos la intención de enseñar Enlace químico, y abordaron en todas las sesiones los temas acordados en la representación de los contenidos, con una participación activa de los estudiantes; en parte por la acción docente, pero también por su propia voluntad (Química I del CECyT 12 pertenece al área de Ciencias Sociales y Administrativas).

Segundo dominio. Se planteó a los tres profesores de Química la importancia de que sus alumnos aprendieran los temas de Equilibrio químico y Enlace químico. Para el tema de Equilibrio químico, dicha importancia está muy relacionada con los intereses de los alumnos que cursan la especialidad de Construcción en el Instituto Politécnico Nacional; incluso la docente ejemplificó su uso en el fraguado del cemento, pero no fue suficiente para motivar a sus alumnos, quienes tienen la intención de ingresar a una ingeniería o licenciatura donde la Química es esencial. Para el tema de Enlace químico, ambos docentes, a través de la ejemplificación, mostraron la relevancia de este tema en las carreras de ingeniería o carreras del IPN, donde la Química es parte fundamental para su formación integral.

En la observación docente en Química IV, el profesor explicó la importancia del tema y de su aprendizaje a los estudiantes, y, mediante ejemplos, hizo notoria su experiencia laboral y docente, aunque sus estudiantes no lograron adentrarse en su exposición, pues mantuvieron una actitud de poco interés.

En Química I, la comunicación de ambos profesores a sus alumnos para explicar la importancia del tema de Enlace químico fue clara y convincente; dieron ejemplos cotidianos de compuestos químicos que pueden hallarse principalmente en el hogar, cuyos nombres y fórmulas resultaron de interés. Los alumnos levantaron la mano, participaron y preguntaron a los profesores, quienes se vieron motivados a prolongar la explicación. La clave –al parecer– fue el conocimiento del contexto de los alumnos y haber utilizado ejemplos reales, pero también de la cercanía que hubo entre los docentes y sus alumnos.

Tercer dominio. Se les preguntó a los profesores de Química por los saberes adicionales que tenían como docentes de la enseñanza de los temas de Equilibrio químico y Enlace químico y que no se incluyeron en las tres ideas ya descritas. En el caso de Química IV, debido a la amplia experiencia docente, fue posible profundizar en los factores que afectan la velocidad de reacción, y se aprovechó más el laboratorio con propuestas sencillas pero interesantes para los alumnos, enfocadas en la problemática ambiental y a partir del tema central del Equilibrio químico. En Química I, se planteó ahondar en el comportamiento de los electrones, la mecánica cuántica y las propiedades magnéticas, así como la creación de materiales didácticos que mejoren el aprendizaje de los estudiantes, diversificar la comprensión del tema con lecturas y su relación con propiedades asociativas.

La observación docente no se realizó en el desarrollo de los temas de Equilibrio ni de Enlace químicos. Las sesiones en el aula apenas fueron suficientes para enseñar las grandes ideas que los tres profesores plantearon. Sin embargo, en Química IV, las sesiones fueron de dos horas, en un horario corrido, y se constató que hubo tiempo suficiente para lograr enseñar los temas de velocidad de reacción, los factores que afectan la velocidad de reacción, el propio Equilibrio químico, así como los elementos que afectan este equilibrio. Lo mismo se confirmó para la sesión de laboratorio, puesto que hubo un apoyo importante de otro profesor de la misma academia, lograron juntos conducir a los alumnos a indagar, a experimentar y a proponer un mejor aprovechamiento del tiempo. En contraste, en Química I las sesiones fueron de una hora tanto para la clase en el aula como para el laboratorio, y fue notoria la dificultad para profundizar en algunos de los temas propuestos. Uno de los profesores de Química I narró en una conversación su experiencia en el aula con este tema, en otra institución y con sesiones de dos horas; habló sobre la

forma diferente de enseñar con la participación activa de los estudiantes: “allá sí me da tiempo para que los alumnos participen, discutan y la estrategia de enseñanza no sea la típica clase magistral. Creo que en el IPN recurro a ella porque el tiempo no me alcanza.”

Cuarto dominio. Los profesores de Química explicaron las dificultades y limitaciones que han encontrado al enseñar el Equilibrio químico y el Enlace químico. Los tres docentes enfocaron las dificultades en los estudiantes; señalaron sus carencias, antecedentes académicos desfavorables y la reprobación de más de una unidad de aprendizaje. No obstante, en el caso particular de Química IV, se trataba de estudiantes en el último semestre que evitaron reprobación tanto ésta como otras unidades de aprendizaje. Otra dificultad de la enseñanza de los temas reside en el docente; los tres profesores confirmaron la necesidad de la formación docente aparte de la disciplinar: “no basta con saber Química, nos hace falta saber enseñarla”. Postura que influyó directamente en el gusto de los alumnos por aprender Química, y que se vio reflejada en la inasistencia al aula.

La observación docente confirmó que la formación pedagógica, en particular, las estrategias de enseñanza, la metacognición, la recuperación de conocimientos previos, la interacción constante con el alumno, fueron acciones tangibles que mejoraron la enseñanza y se reflejaron en el aprendizaje de los estudiantes. En Química IV, a pesar del dominio de los temas por parte del profesor y su experiencia laboral para dar ejemplos a sus alumnos, éstos no mostraron nunca interés por aprender, preguntar o experimentar en el laboratorio. En Química I, uno de los profesores hizo una reflexión profunda de su rol docente (en la Core), donde asumía sus carencias para la enseñanza de la Química, al tiempo que se mostraba interesado en conocer cómo mejorar su desempeño en el aula. Al respecto, afirmó: “Si yo pudiera descubrir cómo enseñar mejor, me serviría más que cuando mis alumnos afirman que les gusta mi clase”.

Dentro del aula y del laboratorio, los dos profesores mostraron un interés claro por la participación de los estudiantes. Incluso con uno de ellos, los alumnos de forma espontánea pidieron pasar al frente de la clase para realizar las configuraciones electrónicas de diversos elementos, el uso del kernel y la deducción del número atómico de algunos elementos que el profesor propuso.

Quinto dominio. Los profesores presupusieron los conocimientos que los alumnos poseían para aprender los temas de Equilibrio químico y de Enlace químico. Ambos temas resultaban difíciles para los estudiantes de los tres profesores, no tenían ninguna base de conocimiento ni idea de su posible aplicación,

mucho menos habían podido relacionar los temas con otras unidades de aprendizaje en el IPN. Pocos alumnos habían escuchado acerca del Equilibrio químico, de kernel o del electrón diferencial. Para Química IV, el curso previo es Química orgánica, y, al parecer, esto dificulta la obtención de conocimientos sobre Equilibrio químico. Para Química I, su más cercano antecedente se halla en los estudios de secundaria, de los que se tienen escasos recuerdos, además de que la idea general es de desagrado por el aprendizaje de esta ciencia.

La observación directa en el aula y el laboratorio hizo evidente un talento de los docentes. Al iniciar los temas de forma sencilla, con un lenguaje adecuado y claro para los estudiantes, hicieron lo posible por interesar a los alumnos, y, ante la falta de conocimientos previos, retomaron el tema desde el inicio, o, ante dudas, aprovecharon un espacio para explicar de nuevo. La sesión experimental fue corta, con monitoreo de los docentes en los distintos equipos de trabajo; particularmente en el CECyT 11, dos profesores apoyaron a los estudiantes, en el lapso de dos horas; no así en el CECyT 12, donde solo hubo un profesor en el laboratorio durante 50 minutos.

Sexto dominio. Se indagó con los tres profesores sobre otros factores que influyen en la enseñanza del Equilibrio y el Enlace químicos. En Química IV condicionaron el desempeño de los estudiantes: que se tratara del sexto semestre (último de la vocacional en el IPN), el tamaño del grupo (menor a 30 alumnos), la pertinencia del aula para usar las TIC, la actitud de los docentes, la preparación disciplinar docente, el horario (9 a 10 pm, como clase final del turno vespertino en el CECyT 12). Los tres profesores afirmaron que los indicadores ideales para trabajar estos temas y contribuir en el desempeño de los estudiantes son: trabajar con grupos pequeños, el uso de herramientas tecnológicas y la actualización permanente de cursos en temas químicos y pedagógicos.

Durante la observación docente el número reducido de estudiantes en Química IV favoreció su desempeño, participación, gusto por aprender y responsabilidad de algunos alumnos. En Química I, el número de estudiantes osciló entre 30 y 35 alumnos, el horario de clases y de laboratorio para los grupos de estos profesores era a las 8 horas en el turno matutino, y de 18 a 20 en el vespertino. Se confirmó la carencia de herramientas tecnológicas durante el desarrollo de las actividades, así como una postura de resignación por parte de los docentes ante la actitud de los estudiantes cuando enfrentan situaciones ajenas a sus intereses y asumen como algo normal los conocimientos; a final de cuentas, habilidades y actitudes poco propicias para la enseñanza de las ciencias experimentales.

Conclusiones

- ▶ La pregunta fundamental de esta investigación fue indagar cómo enseñan Física y Química los profesores en el nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional. La respuesta hoy la tenemos acotada a un grupo de seis docentes mediante el conocimiento pedagógico de los contenidos (CPC), en sus dos aspectos: la representación de los contenidos (Core) y los repertorios o inventarios (Peppers). La primera, basada en seis dominios explorados en los profesores; la segunda, en la observación docente. Podemos decir que la construcción del CPC es una primera aproximación a lo que dice y hace un profesor en ciencias experimentales; no obstante, en el repertorio (Peppers) la metodología seguida no expone ningún apoyo de cómo observar en el aula, lo cual es un aspecto importante a discutir y profundizar en otra investigación. La experiencia docente, la experiencia en procesos de evaluación docente y el manejo de instrumentos de evaluación fueron elementos para sistematizar la vida académica en el aula.
- ▶ La enseñanza de la Física y la Química, observada en el nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional, se realizó a través de clases magistrales tradicionales y esporádicamente mediante el empleo de algunas estrategias, como las analogías, la lluvia de ideas y la experimentación en el laboratorio con el fin de fortalecer el aprendizaje en el estudiante. La clase magistral se llevó a cabo como estrategia de enseñanza con grupos intermedios y grandes, con pocos resultados positivos, ya que no se utilizó la interacción, el monitoreo de los alumnos, las preguntas convergentes y divergentes, como lo propone Biggs (2010). Se constató que hubo una disociación entre lo que los profesores declararon y lo que es el saber directamente ligado a la acción. Asimismo, ninguno de los profesores se llegó a considerar meramente transmisor del conocimiento, sino que se conformó un modelo didáctico intermedio entre el tradicional y el que aboga por el constructivismo (Jiménez, 2004).
- ▶ El conocimiento pedagógico de los contenidos en los seis profesores fue amplio y variado, se hizo evidente su saber disciplinar, así como la aplicación de algunas estrategias pedagógicas, lo que contribuyó para fortalecer la enseñanza. Sin embargo, dicho acervo no fue suficiente para garantizar el aprendizaje de la Física y la Química en los estudiantes.
- ▶ El empleo de las estrategias didácticas parece ser fundamental para la enseñanza exitosa, y, en particular, la recuperación de conocimientos previos y la interacción docente-alumno, que resultan piezas clave para la enseñanza de las ciencias experimentales.
- ▶ La representación de los contenidos evidenció la importancia de profundizar los temas para fortalecer el gusto por las cien-

cias experimentales en alumnos que ya han decidido estudiar en el nivel superior del Instituto Politécnico Nacional alguna carrera relacionada.

- ▶ Los profesores entrevistados explicaron y resolvieron ejercicios, atendieron las dudas expuestas por los estudiantes en la fase de “desarrollo” en una secuencia didáctica y lograron enseñar los principales conceptos que planearon en su representación de contenidos (Core). Otro aspecto relevante fue su corporalidad, la voz incluida, como una herramienta que supieron utilizar, al igual que el uso del pizarrón para explicar casi todas las dudas de los estudiantes.
- ▶ El trabajo en el laboratorio fue otro acierto. Implicó conocer los materiales, reactivos, cuidados, destrezas manuales y monitoreo del trabajo de los alumnos; incluso haber protagonizado una práctica demostrativa denotó la habilidad y experiencia docente para realizar algunos experimentos de electromagnetismo. Así, el conocimiento pedagógico de los contenidos llega a ser una radiografía del profesor antes y durante su práctica docente, pero, al construirlo, se volvió una herramienta llena de motivaciones para conocer el perfil del docente mediante la Core y los Pepers.
- ▶ El desempeño de los docentes en el aula fue variado y se enfocó en los siguientes aspectos: el uso de las TIC fue prácticamente nulo por los seis profesores en el aula, ni un programa educativo, plataforma, ni página *web* para apoyar su explicación; aunque en Física III y IV se haya utilizado la pantalla del laboratorio para explicar una práctica o empleado una cámara para proyectar los experimentos de la práctica demostrativa en Física IV. La escasa interacción alumno-docente en el proceso enseñanza aprendizaje trajo por consecuencia un aprendizaje adquirido de forma tradicional, es decir, se impulsó la memorización de los contenidos. Con la limitada comunicación entre el docente y el alumno, la iniciativa por parte de los alumnos para aprender ciencias experimentales fue básica y esto se manifestó en su desempeño en el aula.
- ▶ El alineamiento constructivo de la enseñanza (Biggs, 2010) se presentó en la representación de los contenidos (Core), pero no en los repertorios (Pepers), lo que debe ser atendido, pues permite identificar las interacciones en el aula, las ideas previas del estudiante y el monitoreo por parte del profesor. Los resultados hicieron evidente la poca atención del profesor para monitorear las actividades desarrolladas por los estudiantes; únicamente un profesor realizó esta actividad durante las sesiones, aunque no realizó ningún registro de las observaciones para ser analizado posteriormente, lo que redujo la posibilidad de elaborar un instrumento de evaluación formativa que pudiera fortalecer el aprendizaje de los alumnos a través del monitoreo. La recuperación de los conocimientos previos al inicio

de un tema fue determinante, puesto que fue la plataforma para lograr el aprendizaje en las ciencias experimentales.

Agradecimiento

Los autores agradecen el patrocinio otorgado por la Secretaría de Investigación y Posgrado-Instituto Politécnico Nacional para realizar y presentar este artículo con la investigación que tiene por números de registro 20150036.

Referencias

- Alonzo, A.C., Kobarg, M., y Seidel, T. (2012). Pedagogical content knowledge as reflected in teacher-student interactions: Analysis of two video cases. *Journal of Research in Science Teaching* 49(19), 1211-1239.
- Alvarado, C., Cañada, F., Garritz, A., y Mellado, V. (2015). Canonical pedagogical content knowledge by CoRes for teaching acid-base chemistry at high school. *Chemistry Education Research and Practice* 16(3), 603-618.
- Aydin, S., y Boz, Y. (2013). The nature of integration among PCK components: A case study of two experienced chemistry teachers. *Chemistry Education: Research and Practice* 14, 615-624. Recuperado el 01 de noviembre de 2017 de <http://pubs.rsc.org/-/content/articlehtml/2013/rp/c3rp00095h>.
- Barrios, L.C. (1999). *La enseñanza de la Química en los Cecyt's del IPN. Una propuesta didáctica*. (Tesis inédita de maestría). UNAM, México.
- Bertram, A., y Loughran, J. (2012). Science teachers' views on CoRes and PeP-eRs as a framework for articulating and developing pedagogical content knowledge. *Research in Science Education* 42(6), 1027-1047.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. México: Anuiés.
- Bindernagel, J.A., y Eilks, I. (2009). Evaluating roadmaps to portray and develop chemistry teachers' PCK about curricular structures concerning sub-microscopic models. *Chemistry Education Research and Practice* 10(2), 77-85.
- Brines, A., Solas-Portolés, J.J., y Sanjosé, V. (2016). Estudio exploratorio comparativo del conocimiento didáctico del contenido sobre pilas galvánicas de profesores de secundaria en ejercicio y en formación. *Enseñanza de las Ciencias* 43(2), 107-127.
- Chantaranima, T., y Yuenyoung, Ch. (2014). The pedagogical content knowledge exploration from the Thai expert physics teacher's class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116, 389-393.
- Chapoo, S., Thathong, K., y Halim, L. (2014). Biology teachers' pedagogical content knowledge in Thailand: Understanding & Practice. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 116, 442-447.
- Espinosa, J.S., Labastida, D.V., Padilla, K. y Garritz, A. (2011). Pedagogical content knowledge of inquiry: an instrument to assess it and its application to high school in-service science teachers. *US-China Education Review* 8(5), 599-614.
- Farré, A. y Lorenzo, G. (2009). Conocimiento pedagógico de contenido: una definición desde la Química. *Educación en la Química* 15(2), 1103-1113.
- Garritz, A. (2001). La educación de la Química en México en el siglo XX. *Journal of the Mexican Chemical Society* 45(3), 109-114.

- Garriz, A. (2006). La naturaleza de la ciencia e indagación: cuestiones fundamentales para la educación científica del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación* 42(1), 127-152.
- Garriz, A. y Trinidad-Velasco, R. (2006). El conocimiento pedagógico de la estructura corpuscular de la materia. *Educación química* 17(X), 236-266.
- Halim, L. y Meerah, S. (2002). Science trainee teachers' pedagogical content knowledge and its influence on physics teaching. *Research in Science & Technological Education* 20(2), 215-225.
- Hashweh, M.Z. (1987). Effects of subject matter knowledge in the teaching of biology and physics. *Teaching and Teacher Education* 3(2), 109-120.
- Jang, S. y Ahtee, M. (2010). Assessing college students' perception of a case teacher's pedagogical content knowledge using a newly developed instrument. *Higher Education* 61(6), 663-678.
- Jiménez-Liso, M.R. y De Manuel, T.E. (2009). El regreso de la Química cotidiana: ¿regresión o innovación? *Enseñanza de las Ciencias* 27(2), 257-272.
- Johnston, J., y Ahtee, M. (2006). Comparing primary students teacher's attitudes, subject knowledge and pedagogical content knowledge needs in a physics activity. *Teaching and Teacher Education* 22(4), 503-512.
- Lee, E. y Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education* 30(10), 1343-1363.
- Loughran, J., Berry, A., y Mulhall, P. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching* 41(4), 370-391.
- Loughran, J., Berry, A., y Mulhall, P. (2012). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*, Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers. Recuperado el 1 de noviembre de 2017, de <https://www.sensepublishers.com/media/1219-understanding-and-developing-science-teachers-pedagogical-content-knowledge.pdf>
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic.
- Maries, A. y Singh, C. (2013). Exploring one aspect of pedagogical content knowledge of teaching assistant using the test of understanding graphs in kinematics. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research* 9(2), artículo 020120. Recuperado el 1 de noviembre de 2017, de <http://journals.aps.org/prper/pdf/10.1103/PhysRevSTPER.9.020120>.
- Melo-Niño, L.V., Cañada, F., y Mellado, V.M. (2013). El conocimiento didáctico del contenido que ponen en juego tres profesores de física de bachillerato alrededor de la enseñanza del campo eléctrico. *Enseñanza de las Ciencias* núm. extra, 2275-2279.
- Nivalainen, V. et al. (2010). Preservice and Inservice teachers' challenges in the planning of practical work in Physics. *Journal of Sciences Teacher Education* 21(4), 393-409.
- Orleans, A.V. (2010). Enhancing teacher competence through online training. *The Asia-Pacific Education Researcher* 19(3), 371-386.
- Özden, M. (2008). The effect of content knowledge on pedagogical content knowledge: the case of teaching phases of matters. *Educational Sciences: Theory & Practice* 8(2), 633-645.

- Padilla, K., y Van Driel, J. (2011). The relationship between PCK components: the case of quantum chemistry professors. *Chemistry Education Research and Practice* 12(3), 367-378.
- Park, S., y Oliver, J. (2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals, *Research Science Education* 38(2), 261-284.
- Reyes, F. y Garritz, A. (2006). Conocimiento Pedagógico del Concepto de Reacción Química en Profesores Universitarios Mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11(31), 1175-1205.
- Reyes, J. (2010). Tendencias en investigación en el Conocimiento Pedagógico de Contenido de profesores de Física en formación inicial. *Revista de Enseñanza de la Física* 23(1 y 2), 7-19.
- Rollnick, M., Bennett, J., Rhemtula, M., Dharsey, N., y Ndlovu, T. (2008). The place of subject matter knowledge in pedagogical content knowledge: a case study of South Africa teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. *International Journal of Science Education* 30(10), 1365-1387.
- Seung, E., Bryan, L.A. y Haugan, M.P. (2012). Examining physics graduate teaching assistants 'pedagogical content knowledge for teaching a new physics curriculum. *Journal of Science Teacher Education* 23(5), 451-479.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-11.
- Verdugo-Perona, J. J., Solaz-Portolés, J.J., y Sanjosé-López, V. (2017). El conocimiento didáctico del contenido en ciencias: estado de la cuestión. *Cuadernos de Pesquisa* 47(164), 586-611.

Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje

Geovanni Luna Cortés
Secretaría de Educación de Veracruz
Amanda Cano Ruiz
Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, México

Resumen

Presentamos los resultados de la innovación educativa que se propuso para conformar una comunidad profesional de aprendizaje entre la colectividad docente de una telesecundaria. Surge ante la ausencia de asesoramiento pedagógico de las instancias oficiales hacia los docentes rurales. Se reconoció, en la figura del director escolar, un asesor pedagógico promotor de innovaciones en conjunto con el personal docente. El diagnóstico priorizó la reflexión docente como eje de la mejora de las prácticas cotidianas y permitió elaborar un proyecto centrado en crear espacios para la discusión colectiva, denominados *asesorías colaborativas*. Los resultados muestran que los profesores analizaron sus prácticas docentes, reconocieron la falta de pertinencia en la intervención docente y de acuerdos colectivos para el desarrollo curricular de la asignatura de Español. Esto condujo a plantear adecuaciones curriculares, que fueron posibles gracias al trabajo en colaboración del profesorado y a la intervención de agentes externos gestionados por el director-asesor.

Palabras clave

Asesoramiento, comunidades de aprendizaje, innovaciones educativas, medio rural, práctica docente, telesecundaria.

Innovation in tele-secondary schools through the creation of professional learning communities

Abstract

We present the results of educational innovations that were proposed in order to create a professional learning community among the group of instructors at a tele-secondary school. This emerged in response to the lack of pedagogic advising of rural teachers by higher level officials. The figure of the school director was recognized as a pedagogic advisor who promotes innovations together with the teaching staff. The diagnostic gave priority to instructor reflection as the central axis for the improvement of daily practices and allowed for the creation of a project centered on the construction of spaces for collective discussion called *collaborative consulting*. The results showed that the professors analyzed their teaching practices, recognized the lack of relevance of certain teaching interventions and of collective agreements for the curricular development of the subject of Spanish. This led them to propose curricular adjustments that were possible thanks to the work carried out in collaboration

Keywords

Consulting, educational innovations, learning communities, rural environment, tele-secondary, teaching practice.

Recibido: 06/01/2018
Aceptado: 16/03/2018

between the professors and the intervention of external agents solicited by the director-advisor.

Introducción

El sistema educativo mexicano enfrenta retos para la pertinente formación de los estudiantes que cursan los diversos niveles educativos. A la escuela, como médula central de la educación formal, se le exige responder a las demandas sociales emergentes y no perder vigencia. Es necesario volver a configurarla como un espacio donde docentes, alumnos y padres de familia aprendan (Santos, 2000). Esta aspiración es difícil de alcanzar, ya que en muchas de las escuelas su planta docente se halla aislada profesionalmente, lo cual limita el intercambio de ideas novedosas y que se generen soluciones integrales; los docentes enfrentan sobrecargas de trabajo (operan un grueso currículo oficial, desarrollan diversos programas externos a la escuela y realizan actividades administrativas ajenas a lo pedagógico); además, no existen espacios formales ya sea para la reflexión del quehacer diario, compartir experiencias o crecer de manera conjunta (Fullan y Hargreaves, 2000).

No obstante la reactivación de los consejos técnicos escolares (CTE) como política educativa tendiente a generar espacios formales de reflexión de las prácticas docentes, para incidir en el logro educativo por el que propugna la educación básica, en su ejecución hay poco margen para atender las necesidades o características particulares de las escuelas; los CTE se organizan de manera homogénea con base en cuadernillos que abordan temáticas propuestas desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), y, muchas veces, resultan difíciles de ser contextualizadas. A su vez, no se ha logrado establecer el servicio de asistencia técnica a la escuela en la educación básica (SATE), que constituiría otra oportunidad de interacción pedagógica entre docentes en acompañamiento con un especialista, para incidir en la mejora educativa; el número de asesores es insuficiente para la cantidad de escuelas, así como para desarrollar el número de visitas requeridas, si se busca detonar procesos de cambio sostenido.

En particular las escuelas rurales, que suelen ser las más alejadas y menos atendidas por la autoridad educativa, enfrentan dificultades para incidir en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. A los docentes se les exige un amplio dominio curricular, así como su respectiva adaptación al contexto específico en el que laboran desde una perspectiva ética y comprometida. En el caso de las telesecundarias, ubicadas en su mayoría en pequeñas localidades, los docentes enfrentan retos significativos para desarrollar su labor cotidiana; en particular, porque se carece de una infraestructura adecuada y de procesos de formación continua

que apoyen su desarrollo profesional (Cano y Bustamante, 2017). Se ha señalado en reiteradas ocasiones que los estudiantes de las telesecundarias obtienen bajos resultados educativos en pruebas estandarizadas (INEE, 2016), y que ello demanda la profesionalización de sus docentes, pero poco se ha hecho para promover cambios profundos en su dinámica cotidiana.

Ante esta carencia de políticas de actualización pedagógica dirigidas a los docentes de telesecundaria, es importante promover innovaciones educativas que emerjan del interior de estas escuelas, para crear espacios alternativos de formación continua. La innovación educativa implica incorporar al aula estrategias, proyectos y adecuaciones curriculares. Representa un cambio que produce la mejora, puesto que, a diferencia de las reformas, la innovación suele surgir desde la escuela y tiene como protagonistas a los integrantes de la comunidad escolar (Cabanell, 2000).

Desde esta perspectiva el colectivo docente de una telesecundaria, ubicada en el estado de Veracruz en México, se propuso innovar en sus prácticas cotidianas con el liderazgo de su director, quien asumió el papel de asesor pedagógico. Este último puso en práctica un proyecto de innovación generado desde la escuela, con la finalidad de conformar una comunidad profesional de aprendizaje (CPA). Buscó, a partir de las dificultades de los docentes y con su participación, reflexionar sobre su propia práctica para mejorar los aprendizajes de los estudiantes

Referentes teóricos

En este inciso se puntualizan una serie de conceptos que resultaron centrales en el proyecto de innovación: innovación, comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), reflexión sobre la práctica y asesoría académica.

Se partió de reconocer en la innovación educativa un cambio que produce la mejora, suele surgir dentro de la escuela y tiene como protagonistas a los integrantes de la comunidad escolar (Carbonell, 2000). Es un proceso a largo plazo y no lineal, útil, relevante y factible. Parte de un diagnóstico para identificar problemas e involucra a varios actores; lleva implícita una carga ética y brinda la posibilidad de modificar la cultura del centro escolar (Rivas, 2000). Por lo tanto, las innovaciones educativas son esfuerzos sostenidos que diferentes actores educativos realizan desde su cotidianidad, presentan procesos de cambio y reflexión en un contexto determinado, por lo que atienden específicamente a las características y necesidades de un centro educativo.

El concepto “comunidades profesionales de aprendizaje” (CPA) en educación se refiere a grupos de docentes que deliberadamente trabajan unidos buscando medios, dentro y fuera de la escuela, para reflexionar sobre sus prácticas y tienen como meta en común

mejorar el aprendizaje de los alumnos (Stoll, 2005). En los últimos años se habla de que el desarrollo profesional de los docentes demanda este tipo de interacción y trabajo en colaboración, que se vale de algunas herramientas de la investigación (Pérez, 2012).

Dentro de las CPA se busca la reflexión sobre las prácticas docentes a partir del análisis sistemático del hacer cotidiano y del reconocimiento de las motivaciones de ese actuar (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009, p. 43). Hablamos de un acto deliberativo, de tipo metacognitivo, para identificar y explorar las experiencias, ya sean positivas o negativas, y cambiar las prácticas docentes. La reflexión es una forma de acercarnos al conocimiento y en él se analiza y orienta la acción (Schön, 1998). Existen diferentes niveles y momentos de la reflexión: la reflexión en plena acción, fuera del impulso de la acción, y la reflexión sobre el sistema de acción (Perrenoud, 2004). Es necesario así transitar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva, convirtiendo en un hábito analizar la propia práctica para poder realizar cambios en el actuar.

Para detonar estos procesos reflexivos se consideró valioso apoyarse en la figura del asesor académico. En el proyecto de innovación que se describirá, el director comisionado de la telesecundaria fue la persona que asumió el rol de asesoría, a fin de encabezar el trabajo en colaboración del grupo de docentes. Se concibe al asesor como aquel que gestiona las condiciones para que el colectivo docente se reúna, reflexione sobre su actuar y determine propuestas para mejorar los aprendizajes en los centros escolares (Bonilla, 2006).

La telesecundaria participante y su contexto

La telesecundaria, en donde se desarrolló la experiencia de innovación, se ubica en una localidad cercana al Cofre de Perote, en la región capital de Veracruz. En ella hay 1337 habitantes (Conapo, 2010). El porcentaje de analfabetismo asciende a 25% y el grado de escolaridad es de 3.03 años; no hay ninguna biblioteca pública. Cuenta con los servicios educativos de preescolar, primaria y secundaria. En 2014, la población estudiantil era de 415 alumnos. Tiene agua potable, luz eléctrica, cuatro calles principales pavimentadas y drenaje. Hay un local de renta de tres computadoras con internet satelital, de poca banda ancha y de irregular funcionamiento. Las principales actividades económicas son carpintería, agricultura, ganadería y crianza de truchas.

Esta escuela fue fundada en 1995, y hasta 2001 no contó con un edificio propio, que fue construido por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Actualmente su infraestructura abarca: cinco aulas, una biblioteca, seis sanitarios y una pequeña plaza cívica. La matrícula oscila entre los 120 estudiantes, organizados en cuatro grupos; no hay señal de Edusat (clases tele-

visadas) debido a que la antena está dañada; tampoco cuenta con laboratorios ni aula de medios. El noventa por ciento de los alumnos se encuentra adscrito al Programa de Educación, Salud y Alimentación (Prospera), a través del cual sus madres reciben un apoyo económico. Debido a que no existe un bachillerato cercano, la mayoría de los estudiantes sólo estudia hasta la secundaria; durante el ciclo escolar 2014-2015, de los 27 egresados, únicamente cuatro continuaron sus estudios.

Cuatro docentes laboraban en la escuela en el ciclo escolar 2015-2016 (tres hombres y una mujer), además de una estudiante de la Universidad Veracruzana que realizaba sus prácticas pedagógicas en la escuela. El colectivo se componía de dos subgrupos, el de los dos profesores experimentados (con diez o más años en la función), y el de los otros dos de reciente ingreso al servicio (tres años en promedio). Tres de los docentes estudiaron la licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, y sólo uno era pasante de la carrera en Secundaria con Especialidad en Ciencias Sociales. La mayoría de los maestros tenía alrededor de dos años de laborar en la escuela; sólo uno había permanecido en ella por diez años.

El trato entre el colectivo docente era cordial y respetuoso. Existía trabajo conjunto pero limitado a aspectos organizativos de festivales y eventos. En las juntas de docentes la mayor parte del tiempo se destinaba a aspectos disciplinarios del alumnado, por ejemplo: reestructurar el reglamento escolar, determinar el uso correcto del uniforme o el peinado adecuado de los adolescentes dentro del plantel. Durante las sesiones del consejo técnico, los docentes se limitaban a realizar las actividades propuestas por la guía de trabajo, pues la supervisión escolar solicitaba la entrega de los productos establecidos nacionalmente; a partir del ciclo de estudios 2014-2015, el CTE se integró únicamente por profesores de la telesecundaria, separándose de las otras escuelas de la zona.

El proyecto de innovación

El proyecto de innovación se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico, planeación, implementación y evaluación. En la primera, se identificó la problemática a atender; en la segunda se concibió un plan inicial, abierto a los ajustes propuestos por los docentes; la tercera se concentró en el desarrollo del proyecto; y finalmente se dio paso a la fase de evaluación de las actividades realizadas.

a) Diagnóstico

Se desarrolló de noviembre de 2014 a septiembre de 2015, con el empleo de técnicas de indagación de carácter cualitativo: análisis

documental, entrevistas y observación participante. Se contemplaron diversas fuentes de información, como lo fue el archivo de la escuela, los estudiantes, los docentes y algunos padres de familia. A partir de esta indagación, se recuperaron características de los alumnos y posibles áreas de oportunidad en sus aprendizajes; se identificaron datos de la historia de la telesecundaria, los docentes, sus trayectorias y perfiles profesionales y del tipo de trabajo colegiado que desarrollaban.

A partir de la información obtenida, se realizó una caracterización de la escuela, los estudiantes, su contexto y el personal docente. El director identificó como una problemática el escaso trabajo en colaboración entre los profesores, ya que la dinámica interna de la escuela no permitía el intercambio de experiencias, así como la reflexión e implementación de proyectos nuevos. Por otro lado, el asesoramiento externo (supervisión escolar) era casi inexistente, y en los CTE no se privilegiaba el diálogo y la reflexión como vía para la mejora de la atención educativa a los alumnos.

b) Planeación del proyecto

El director de la escuela realizó una propuesta inicial del proyecto de innovación basado en los resultados del diagnóstico. Planteó asesorías en colaboración semanales, a llevarse a cabo fuera del horario escolar, por un periodo de tres meses. El objetivo general establecido fue: conformar una comunidad profesional de aprendizaje entre el colectivo docente de la telesecundaria, a través de asesorías en colaboración, con la finalidad de desarrollar habilidades reflexivas y mejorar las prácticas docentes. A su vez planteó los siguientes objetivos específicos:

- ▶ Generar las condiciones para que el colectivo docente se interese por reflexionar conjuntamente sobre su propia práctica.
- ▶ Establecer un ambiente de colaboración en el colectivo docente, con la finalidad de aprender de manera conjunta como un centro educativo autónomo.
- ▶ Incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, mediante la reflexión y reorientación de las prácticas docentes.

Para el logro de los objetivos, se planificaron tres momentos dentro del proyecto: sensibilización, desarrollo y evaluación, los cuales se describirán a continuación.

Sensibilización: en este primer momento el colectivo docente habría de revisar tres textos: “Exordio para ciudadanos críticos” (Santos, 2000), “¿Actor o protagonista?” (Robalino, 2005), y “Guiar el análisis de la práctica en formación continua” (Perrenoud, 2004). Además, se realizaría una pieza mural para representar la

finalidad de la telesecundaria y, a partir de la misma, construir una visión y misión conjuntas. La finalidad de estas actividades era involucrar a todos los docentes y comprometerlos con las actividades de asesoría; asimismo, establecer acuerdos sobre la dinámica de trabajo y las fechas específicas de su realización.

Desarrollo: este momento implicaría llevar a cabo las asesorías en colaboración. Se pensó en diez sesiones de trabajo (de aproximadamente una hora), orientadas al desarrollo de habilidades reflexivas sobre la práctica docente. Se contempló partir de un análisis individual de la práctica, donde se reconocieran las fortalezas, áreas de oportunidad, debilidades y amenazas (análisis FODA), y así explorar posibilidades de mejora del trabajo docente. Cada docente videograbaría por lo menos una de sus clases, tomando en cuenta algún punto específico a destacar, y después se habría de revisar conjuntamente, a partir de una guía de análisis. Esto debería conducir a proponer acciones concretas de mejora, como pudieran ser los diversos aspectos vinculados a la planificación didáctica, la evaluación de los aprendizajes, en el ambiente en el aula, entre otros temas. El planteamiento era que los docentes definieran la dirección de las sesiones y los temas a tratar.

Evaluación: la última parte del proyecto se concibió con la finalidad de valorar sistemáticamente el trabajo realizado en los dos momentos anteriores y así reconocer los alcances, limitaciones y aspectos por mejorar en el proyecto. De esta manera, los docentes realizarían nuevamente un análisis FODA de su práctica docente. Asimismo, por medio de rúbricas, cada docente habría de valorar el proyecto y establecer recomendaciones para mejorarlo.

c) Implementación

La planeación inicial del proyecto sufrió diversos ajustes ya que se flexibilizó a las propuestas establecidas por el grupo de docentes. Las principales estrategias de trabajo que se desarrollaron fueron: la discusión grupal de textos, el análisis de las clases de español, visitas a otros espacios educativos, así como la construcción de adecuaciones curriculares para la asignatura de Español. En cuanto a las actividades del momento de sensibilización se añadió la visita a una escuela primaria unitaria, así como el diálogo con su profesora, a fin de conocer experiencias exitosas de docentes que laboran en contextos rurales. También se revisó el documental *La educación prohibida*, en sustitución de dos de las lecturas propuestas. Asimismo, se incluyó una visita al Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), ya que el director de la escuela la había gestionado en el ciclo escolar anterior y su realización coincidió con este momento del proyecto.

En el segundo momento, uno de los principales cambios realizados fue suprimir el análisis FODA, ya que se dedicó mayor

tiempo a la videograbación de clases. El proyecto se prolongó algunas semanas, debido a varios factores: se requirió más tiempo del planeado para analizar los videos de las clases, por lo que se recurrió a utilizar el espacio del consejo técnico escolar, ajustando las actividades que se proponen de manera nacional; hubo suspensiones de labores oficiales y cursos programados por la supervisión escolar que imposibilitaban la realización de las asesorías; se crearon estrategias para implementar en el aula centradas en la asignatura de Español, por lo cual, se incorporó el análisis de dos textos de Goodman, 2015, y Vaca, 2014. El primer autor aporta ideas para proponer la elaboración de textos relevantes y útiles para los adolescentes; del segundo, se valoró la pertinencia de estrategias para que tanto docentes como estudiantes analicen la ortografía textual.

En el tercer momento, se organizó un grupo de discusión (en sustitución del análisis FODA). Se reflexionó sobre el alcance del proyecto con base en diferentes indicadores propuestos por el asesor. Además, se agregó una sesión, referente a una plática con un especialista en el campo de la lengua escrita, como una actividad de cierre temporal del proyecto.

d) Análisis de los resultados

Se emplearon una serie de técnicas e instrumentos de seguimiento del alcance de los objetivos planteados, en su mayoría de carácter cualitativo. El promotor del proyecto utilizó el diario de campo para describir cada sesión, además de video grabarlas; también empleó rúbricas para valorar el desarrollo de cada una de las sesiones y conformó un registro de incidentes críticos; de igual modo, a lo largo del proyecto, elaboró diversos textos analíticos que daban cuenta de los avances, los obstáculos y los ajustes que el colectivo docente realizaba al proyecto inicial.

Se desarrolló una fase intensiva de análisis al finalizar el proyecto. Primeramente, se transcribieron cinco videograbaciones de igual número de asesorías. Se seleccionó una transcripción para realizar una descripción crítica –un escrito extenso de un evento, en este caso, una sesión de asesoría–, que muestra las relaciones construidas mediante categorías analíticas y, al mismo tiempo, conserva el detalle de los hechos observados (Rockwell, 2009). La sesión analizada a detalle dio cuenta de los temas discutidos, problemáticas abordadas y participaciones de los profesores. Por medio de la descripción analítica, se discutió con base en la teoría las decisiones tomadas por el asesor, las acciones emprendidas, e identificaron aciertos y áreas de oportunidad. Esta descripción fue la base para la definición de tres ejes de análisis con los que se organizó la información más relevante.

Resultados del proyecto

En el primer eje de análisis se analizan los avances logrados en la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje. En el segundo, se profundiza sobre el papel del aprendizaje de los estudiantes durante las asesorías en colaboración; es decir, sus implicaciones en las actividades del colectivo. Finalmente, el tercero, representa una valoración de los aprendizajes del asesor como promotor del proyecto de innovación, al tiempo que se reconocen las dificultades, fortalezas y tipo de asesoría realizada.

La comunidad profesional de aprendizaje

El objetivo general del proyecto de innovación fue conformar una comunidad profesional de aprendizaje (CPA) entre el colectivo docente de la telesecundaria. Se detallarán elementos que permiten vislumbrar el grado de alcance del mismo.

Primeramente, se abordará lo relativo a las condiciones institucionales que se establecieron para la conformación de la CPA a través de las asesorías llevadas a cabo de manera conjunta. Éstas aluden a factores de las instituciones educativas favorables al desarrollo de procesos de mejora (Hernández y Santana, 2010). En este caso, la mayoría de las condiciones institucionales no estaban dadas *a priori* al desarrollo del proyecto. Se gestionó con los docentes la periodicidad de las asesorías, su duración y los espacios en donde se realizarían. Se brindó la flexibilidad necesaria para adaptarse a las actividades cotidianas y emergentes de la escuela. Además, se negoció con la supervisora escolar el utilizar el espacio del consejo técnico escolar para la realización de las asesorías.

Otra condición institucional importante fue lograr que el colectivo docente identificara este proyecto como una oportunidad para innovar. Se sabe que al emprender proyectos nuevos en las escuelas hay una relación recíproca entre el riesgo y la confianza que está depositada, tanto en los procesos como en los demás actores de la comunidad educativa (Fullan y Hargreaves, 2000). En este caso la confianza se gestó paulatinamente, a medida que se desarrollaron las sesiones, pues en un principio algunos profesores se mostraron con dudas sobre las actividades a realizar y, poco a poco, fueron más receptivos. Se respetó que la participación en el proyecto fuera voluntaria. Siempre fue una invitación abierta. Las actividades y compromisos se asumieron por iniciativa personal; lo que es característica peculiar del funcionamiento de las comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 1999, citado por Bonilla, 2006).

Otra de las condiciones institucionales presentes fue la gestión académica, entendida como las acciones que el profesorado emprende para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Pozner, 1997).

Si bien es deseable que todo el personal de una escuela la impulse, el papel del director es indispensable, como fue el caso de este proyecto al encabezar éste la mayoría de las acciones realizadas. Existió un reconocimiento de las limitaciones en la formación inicial del colectivo docente, por lo que el director gestionó la participación de personas externas a la escuela, especialistas en temas emergentes, de las que se recibió retroalimentación. Este rasgo situó a los docentes de la escuela en dos nuevas lógicas: por un lado, la que sienta las bases de una nueva cultura organizacional centrada en el profesionalismo colectivo que rebasa el trabajo aislado y el refugio individual del aula (Montencinos, 2003); y, por otro, la que concientiza que es posible gestionar la educación continua, rebasando el formato tradicional oficial de cursos o talleres desvinculados de las necesidades que emergen del trabajo cotidiano.

Las condiciones institucionales antes mencionadas fueron fundamentales para sentar las bases de conformación de la CPA. Hablamos de una combinación de tiempo-espacio-motivación-gestión, sin la cual es complicado integrarse como colectivo en una telesecundaria como la que participó en esta propuesta.

La metodología que se empleó para el análisis de las prácticas docentes, en el marco del currículo formal, fue otro aspecto que favoreció la conformación de la CPA. Se tomó el acuerdo de videogravar una clase de Español (ya que en esta asignatura se identificaban dificultades en los estudiantes), y con una guía de observación, explorar lo ocurrido. Se concibió al análisis de clases como una oportunidad de recuperar experiencias personales, lo cual es un elemento fundamental para promover procesos reflexivos; además, se valoró que, a diferencia de otros instrumentos, recoge acontecimientos no recuerdos o interpretaciones personales (Gutiérrez, 2007). Estas actividades representaron un reto para los docentes, quienes manifestaron inseguridad para documentar sus prácticas, pues tres de cinco no lo habían hecho antes.

Fue el consejo técnico escolar, el espacio ideal para realizar el análisis de los videos de las clases, ya que en ellos se contaba con mayor tiempo disponible. Se reconocieron aspectos del quehacer docente que difícilmente se advertirían sin una grabación, como se muestra en el siguiente ejemplo, retomado de la asesoría del 19 de noviembre, donde se analizaba la clase de Español de un docente. En ella, el profesor descubre que durante sus clases tiende a tomar la palabra por largos periodos de tiempo:

Director: Y entonces, maestro José, ¿qué observó en el video que no se había dado cuenta?

Docente José: Pues hay muchas cosas, pero lo que me llamó más la atención es que hablo mucho. Yo sabía que hablaba mucho, pero en el video no paraba de hablar.

También se revisaron clases de dos docentes que abordaban un mismo aprendizaje esperado: “Escribe fichas de trabajo de acuerdo con propósitos específicos”. Esta coincidencia permitió comparar la pertinencia de diferentes estrategias didácticas y de los resultados obtenidos. Los profesores enfatizaron distintos aspectos en sus clases: uno de ellos revisó con sus estudiantes los tipos de fichas (de resumen, de paráfrasis, textuales), así como sus características físicas; el otro profesor se centró en brindar estrategias para extraer ideas principales de los textos y plasmarlas en las fichas. Cada profesor argumentó sobre las actividades propuestas y en colectivo determinaron los beneficios de ambas clases: una centrada en la ficha como producto y la otra en su proceso de redacción. Se argumentó que ambos aspectos eran relevantes y dejar de lado alguno de ellos no permite el alcance del aprendizaje esperado. Como reflexión general los profesores reconocieron que, ante un mismo contenido de aprendizaje, cada profesor construye su propia interpretación y ello produce diferentes estrategias y aprendizajes en los estudiantes.

Este análisis también fue útil para que el colectivo reconociera la importancia del trabajo colegiado entre profesores que imparten grados similares, lo deseable de discutir las estrategias y actividades por desarrollar con los grupos, e identificar aquellas más pertinentes. Este tipo de intercambio condujo a complementar los saberes y habilidades de los profesores para atender un mismo asunto que les concierne (Santizo, 2016).

El análisis de clases generó discusiones principalmente centradas en la didáctica del español implementada por los docentes. Se logró valorar la funcionalidad de estrategias didácticas utilizadas, su pertinencia y posibilidades de mejora. En el colectivo docente se gestó un ambiente de trabajo en colaboración característico de las CPA, existió participación constante de todos los involucrados y se plantearon estrategias didácticas que involucraran a toda la escuela.

Otros aspectos favorables al proyecto fueron el pequeño número de docentes de la telesecundaria, así como las buenas relaciones interpersonales que se mantenían. Al tratarse de pocos integrantes, todos participaban en las discusiones. A través del proceso de asesoramiento, se formó una sinergia al exponer creencias, posturas y mostrar prácticas con cierta confidencialidad y sentido de pertenencia. A su vez, existieron procesos de negociación, en donde se pusieron en juego relaciones de poder dentro del centro educativo, así como las individualidades de los participantes (Guerro, Bonilla, Gutiérrez, Santillán, Moreno y Antonio, 2011).

Se considera que este grado de confianza y apertura logrado entre los docentes es una de las grandes ventajas para desarrollar proyectos de innovación en las telesecundarias como ésta, a diferencia de las secundarias generales o técnicas. Como lo explican otros estudios, uno de los principales problemas del nivel de

secundaria, es el amplio número de alumnos por grupo, lo cual dificulta el conocimiento de cada estudiante (INEE, 2002). Además, la numerosa plantilla de docentes hace difícil el trabajo colegiado, prevalece el aislamiento y la sobrecarga de trabajo, pues un solo maestro tiene más de cien alumnos por ciclo escolar (Sandoval, 2002). Las telesecundarias, en contraste, cuentan con una cantidad menor de personal y de matrícula de estudiantes.

En este colectivo docente se dio el tránsito de un trabajo en equipo artificial, caracterizado por centrarse en lo inmediato, en acciones a corto plazo, con poca reflexión y sin atacar los problemas a profundidad (Fullan y Hargreaves, 2000), a uno más auténtico. Fue posible porque se tomó la decisión de centrarse en un solo aspecto del quehacer docente y en la participación constante de los involucrados, con miras a un trabajo a largo plazo.

Aprendizaje de alumnos

El siguiente eje de análisis tiene como finalidad analizar el papel que jugaron los aprendizajes de los alumnos dentro del proyecto de innovación. Concebimos al aprendizaje como un proceso complejo de construcción y reconstrucción permanente de significados, consecuencia de la participación activa del sujeto en contextos sociales, en los que desarrollan prácticas culturales, que condicionan y conforman su vida laboral, social y personal (Pérez, 2012).

Los alumnos no estuvieron presentes físicamente en las asesorías; no obstante, fungieron como un referente permanente para el desarrollo de las actividades: ninguna de las acciones emprendidas por el colectivo tendría sentido si no incidieran en el alumnado. En cada una de las sesiones, los profesores pusieron en juego el expediente cotidiano de los estudiantes, el cual permite al docente recabar información individual de las dificultades de los estudiantes y ayuda al momento de crear estrategias de clase (Luna, 1994).

Las producciones escritas de los estudiantes, sus respuestas ante las estrategias propuestas y desempeño durante las clases, representaron el punto de partida para después proponer o discutir sobre las prácticas de los docentes que están asociadas a esos desempeños. Se trató de un proceso en espiral que partía de ver de forma crítica las prácticas docentes y así determinar acciones encaminadas a la mejora, lo que detonaba de nueva cuenta la reflexión sobre las prácticas (Sanjurjo, 2012). El conocimiento que se tenía sobre los estudiantes y su contexto, representó el principal insumo para reflexionar y proponer cambios en la práctica del profesorado.

Rescatamos, por su importancia, la asesoría del 22 de enero, que se centró en analizar escritos de los estudiantes para detectar recurrencias en las dificultades de escritura y el papel de las prác-

ticas docentes en la obtención de estos resultados. Los profesores identificaron que, si bien los estudiantes producían textos, éstos no eran comprensibles para el lector. Estaban presentes dificultades de segmentación –hiper e hiposegmentación–, confusión u omisión de consonantes, falta de acentos, del uso de mayúsculas y puntuación, que impedían la coherencia y transmisión clara de las ideas escritas. Se trataba de aspectos básicos de redacción que, con base en el currículo formal, los alumnos debieron de haber superado en los dos primeros ciclos de su educación primaria; sin embargo, en las telesecundarias rurales como ésta es frecuente que no haya ocurrido.

A través del análisis de las producciones de los estudiantes y la lectura de referentes teóricos, los docentes decidieron iniciar un proceso de reorientación de su didáctica de la lengua escrita. Se reconoció una concepción de lectura y escritura restringida, que se reflejaba en la presencia de tradiciones pedagógicas, como señalar las faltas de ortografía, poner planas de palabras e indicar búsquedas en el diccionario de las palabras escritas erróneamente. Se pensaba que con ello se corregiría la escritura y mejorarían los textos de los jóvenes. Con el acercamiento a Goodman (2015) y Vaca (2014), esa concepción se amplió y valoró la lengua escrita como una herramienta fundamental para la expresión de las ideas, cuyo dominio abarca toda la vida del sujeto. A su vez, se valoró la importancia del docente como modelo de escritor y lector. Esto permitió impulsar la producción de textos cortos que abordaran temas de interés de los jóvenes, para luego reflexionar con ellos sobre sus errores y profundizar en la ortografía de las palabras implicadas, y así acercarlos a un uso del español escrito de carácter convencional.

Asimismo, el profesorado identificó la necesidad de atender los aspectos ortográficos de los textos de manera gradual. Para ello, construyó una adecuación curricular para el aprendizaje de la ortografía en esta telesecundaria. Identificó que la reflexión sobre la lengua está desatendida en el programa de Español para la Educación Secundaria (2011): al realizar una revisión de los materiales curriculares oficiales, encontró que no hay una gradación sobre qué se debe aprender en ortografía. Este vacío curricular representa un desafío para los profesores, pues al no estar de manera evidente en el programa y al no existir un libro actualizado en esta modalidad de secundaria, muchos terminan omitiéndolo por completo de sus clases.

La asesoría con un especialista en este tema permitió afinar la adecuación curricular, se entabló un diálogo respecto de las características que presentaban los escritos de los estudiantes y de cómo atender la ortografía contribuiría a la funcionalidad y claridad en la comunicación de ideas. Los docentes tuvieron la oportunidad de tener un acercamiento a estrategias específicas para profundizar en la enseñanza de un tema.

Es importante mencionar que, al inicio del proyecto, se consideró que centrarse en una asignatura podría ser limitante, sin embargo, las inquietudes de los maestros y el análisis de la práctica permitieron atender e ir más allá de tales limitantes. Se consideró al currículo como una herramienta y un territorio de desarrollo profesional del profesorado y de la propia institución (Imbernón, 1994).

A través del contacto diario con el alumnado, los profesores fueron reconociendo las necesidades, inquietudes, gustos y referentes que poseen, y las asesorías representaron el espacio para hablar abiertamente de ellas. Con base en su experiencia, el colectivo reconoció muchas dificultades tanto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como en los procesos de enseñanza.

Como se puede advertir fue complejo identificar el impacto del proyecto en los aprendizajes de los estudiantes. Este objetivo resultó ambicioso, ya que se reconoce que se requiere de mayor tiempo y un esfuerzo sostenido por parte del colectivo docente para alcanzarlo.

El asesor

El siguiente eje de análisis se enfoca en los aprendizajes del docente-director-asesor y promotor del proyecto de innovación. De acuerdo con la clasificación de las asesorías propuesta por Antúnez (2004, citado por Bonilla, 2006), en este trabajo se identifica la colaboración como una de las formas que más se privilegió. Ésta implica la interacción entre asesor y asesorados en un ambiente de confianza para analizar el trabajo cotidiano de los profesores.

En este caso se observó una interacción entre docentes donde se expresaban las ideas, hubo participación constante en la planeación de estrategias y reflexión sobre las prácticas. La colaboración representó el núcleo de las acciones; no obstante, existieron ciertas sesiones donde se hizo presente la facilitación como otro tipo de asesoría, pues, en más de una ocasión, el director fue quien buscó, seleccionó y llevó al centro de la discusión lecturas, temas o documentales que desde su criterio eran pertinentes.

Dada la inexperiencia del director de la escuela en la asesoría hacia docentes, se asumió como un puente entre las necesidades del grupo de profesores de la telesecundaria y textos o expertos, que pudieran satisfacerlas. En definitiva, asesorar a un colectivo de profesores representa un desafío, pues implica la disposición para la búsqueda de materiales pertinentes al centro educativo; establecer vínculos con personas que puedan contribuir al análisis; además, requiere de mantener un liderazgo distribuido, el cual implica que no existe una sola persona dirigiendo el proyecto, sino la participación de todos los maestros involucrados (Krichesky y Murillo, 2011).

Una de las fortalezas del promotor del proyecto fue formar parte de la cultura de la escuela y, por lo tanto, tener conocimiento de ella y proponer actividades pertinentes. A diferencia de propuestas externas, creadas en contextos ajenos, en este caso sí respondía a necesidades reales, las acciones fueron surgiendo desde dentro, con y para los profesores. Existía un conocimiento de los alumnos y de los profesores, es decir, de los participantes; con base en ello, el director adecuó las actividades propuestas.

Conclusiones

El objetivo de este proyecto de innovación fue conformar una comunidad profesional de aprendizaje entre el colectivo docente de una telesecundaria, a través de asesorías en colaboración con la finalidad de desarrollar habilidades reflexivas y mejorar las prácticas docentes. Sobre su alcance, podemos afirmar que el establecimiento de las CPA trae consigo un proceso complejo dentro de las escuelas, y requiere de un esfuerzo sostenido de todo el colectivo docente, ya que implican una forma colegiada de trabajo permanente. A este respecto, se concluye que en este proyecto se observaron rasgos de funcionamiento de una CPA, tales como: la reflexión conjunta sobre las prácticas, el trabajo en colaboración y el carácter voluntario para participar en procesos de innovación (Krichesky y Murillo, 2011); ubicamos a esta comunidad profesional de aprendizaje en una etapa inicial o de conformación.

Las asesorías desarrolladas de manera conjunta representan una innovación que contribuye al proceso de formación continua de los docentes. Uno de sus principales aportes es que surgen desde el contexto interno de la escuela, de la totalidad de los participantes, que incluye al promotor, y forman parte de la dinámica institucional. Esto brinda las condiciones para conocer los puntos de partida de los estudiantes, las características del contexto, las posibilidades de proponer estrategias y la flexibilidad para hacer posible las asesorías. Asimismo, este trabajo permite reflexionar sobre la función de los directores, quienes no sólo son los responsables de administrar la escuela, sino de promover procesos de reflexión y de gestión académica o pedagógica, la cual incorpora aspectos políticos, estructurales, sociales, sobre la cultura escolar y aspectos didácticos, entre otros.

Esta experiencia apunta hacia reconocer los grandes retos didácticos de los docentes de las telesecundarias rurales, al no ser especialistas en cada una de las asignaturas que imparten. Los profesores deben atender temas complejos en el aprendizaje de sus estudiantes, a pesar de los obstáculos institucionales y contextuales que se les presenten. Las asesorías representaron un espacio para que los profesores discutieran problemas en

su práctica docente y buscaran las soluciones a su alcance para resolverlos.

Aunado a lo anterior, las asesorías desarrolladas muestran lo complejo de la reflexión sobre las prácticas, como proceso largo y no lineal, en el cual se puede enfocar un aspecto de la práctica. El profesorado en conjunto, a través de la colaboración, es capaz de lograr aprendizajes colectivos que pueden constituirse en saberes docentes.

Se reconoce que los estudiantes son el principal referente de los docentes al momento de discutir sobre nuevas estrategias, ideas o enfoques; es decir, no piensan en abstracto, reconocen las características de sus alumnos, del contexto en el que se desenvuelven y sus experiencias previas, y a partir de estos esquemas emiten juicios sobre su funcionalidad.

En una asesoría, el colectivo docente posee limitantes en su formación, y resulta complejo ser experto en todos los ámbitos de su trabajo. Es por ello, que una CPA, no puede permanecer aislada, sino buscar en su contexto apoyos que les permitan desarrollar habilidades docentes.

La metodología de análisis de las prácticas docentes a través de la grabación de clases representa una herramienta que permite reconocer el quehacer de los profesores y reflexionar sobre decisiones y acciones que toman de manera inconsciente. Aquí se revisó una sesión de cada uno de los profesores, se esperaba que conforme se realice esta actividad en la escuela, el colectivo continúe desarrollando habilidades reflexivas sobre su actuar.

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Bonilla, P. O. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Cano, R. A. y Bustamante, S. J. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Revista Sinéctica* 49, 1-17.
- Carbonell, S. J. (2000). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, ES, España: Morata.
- Consejo Nacional de Población (2010). Índice de marginación por entidad federativa y Municipio 2010. Recuperado el 15 de octubre de 2017, de: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/marginacion2011/Capitulos/PDF/Anexo%20A.pdf>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Goodman, S. K. (2015). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Guerrero, A. C., Bonilla, P. O., Gutiérrez, G. H., Santillán, B. M., Moreno, J. J., y Antonio, P. L. (2011). *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. México: Ediciones Somos Maestros.

- Gutiérrez, Q. E. (2007). Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Universidad de Alicante, España. 611-617. Recuperado el 12 de noviembre de 2016, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf
- Hernández, R. V. y Santana, B. P. (2010). Procesos implicados en la mejora escolar: Las condiciones institucionales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8(5), 44-58.
- Imbernon, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 21, 12-33.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (2002). *La enseñanza secundaria en México. Una exploración de modelos explicativos de resultados de aprendizaje y características del alumno, del entorno familiar y escolar*. Recuperado el 13 de septiembre de 2017, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Ensenanza_secundaria/Completo/ensenanza_secund_mx.pdf
- Krichesky, J. G. y Murillo, T. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(1), 65-83.
- Luna, E. M. (1994). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. *Revista Investigación en la Escuela* 22, 105-114.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas* 2(1), 105-128.
- Pérez, G. A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, ES: Morata
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, ES: Graó
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Rivas, N. M. (2000). *La innovación educativa*. Madrid, ES: Síntesis.
- Robalino, C. M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Proyecto Regional para América Latina y el Caribe* 1, 7-23.
- Rockwell, R. E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Sanjurjo, O. L. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, AR: Homo Sapiens Ediciones.
- Sandoval, F. E. (2002). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Santizo, R. C. (2016). Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo. *Perfiles Educativos* 38(153), 154-167.
- Santos, G. M. (2000). *La escuela que aprende*. Barcelona, ES: Morata
- Schön, A. D. (1998). *El profesional reflexivo: ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona, ES: Paidós.
- Stoll, P. L. (2005). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. Recuperado el 14 de mayo de 2016, de <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2005/stoll.pdf>
- Vaca, U. J. (2014) Serie Galileo para el Aprendizaje de la Ortografía. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* 19, 278-318.

Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en Argentina. Los centros de actividades infantiles

Viviana Macchiarola
Alicia Mancini
Celina Martini
Ana Eugenia Montebelli
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Resumen

En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación implementó diversas políticas socio-educativas dirigidas a promover la igualdad y calidad educativa previstas en la Ley de Educación Nacional número 26 206, sancionada en el año 2006. Entre las líneas de acción que concretaron estas políticas se destacan los centros de actividades infantiles (CAI), impulsados en toda la nación a partir del año 2010 y orientados a: *a)* Apoyar y acompañar la trayectoria escolar de los alumnos con las maestras comunitarias; *b)* Ampliar los horizontes culturales de los niños y niñas ofreciendo talleres de arte, deportes, comunicación y ciencia; y *c)* Fortalecer los vínculos entre escuela, familia y comunidad. El objetivo de esta investigación es comprender el modo en que las estrategias y dinámicas educativas que despliegan estos centros contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas de sectores sociales vulnerables, desde la perspectiva y valoraciones de los estudiantes, docentes y familias. Se estudian, con una metodología cualitativa, cinco CAI de una provincia argentina.

Palabras clave

Aprendizaje situado, educación primaria, inclusión educativa, inclusión social, trayectoria escolar.

New academic formats for educational inclusion in Argentina. Child activity centers

Abstract

In Argentina, the National Department of Education implemented several socio-educational policies directed at promoting the equality and educational quality projected in the National Education Act number 26 206, ratified in the year 2006. Among the lines of actions implemented by these policies are the child activity centers (CAI, in Spanish), launched throughout the country in 2010 and aimed at: *a)* Supporting and accompanying the academic path of the students with community teachers; *b)* Widening the cultural horizons of children through arts, sports, communications and science workshops; and *c)* Reinforcing the bonds among school, family and community. The objective of this research is to understand the way in which the educational strategies and dynamics carried out in these centers con-

Keywords

Academic path, contextualized learning, educational inclusion, primary education, social inclusion.

Recibido: 19/05/2016

Aceptado: 02/10/2016

tribute to the enhancement of processes of the educational inclusion of children from vulnerable social sectors, from the perspective and evaluation of the students, instructors and families. Five CAI from a province in Argentina are analyzed using a qualitative methodology.

Introducción

En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación implementó diversas políticas socio-educativas dirigidas a promover la igualdad y calidad educativa. Así, la inclusión educativa constituyó un desafío central entre los años 2003 y 2015 como consecuencia de –al menos– tres procesos concatenados entre sí: *a)* la centralidad que asumió el Estado en materia social y educativa en el marco de un proyecto nacional, en el que la lógica de los intereses de la comunidad o de los sectores mayoritarios, y no la del libre mercado, fue la que organizó la economía y la sociedad; *b)* políticas sociales que asumieron como perspectiva la ampliación de los derechos humanos; *c)* la extensión de la obligatoriedad escolar prescripta por la Ley de Educación Nacional número 26.206 del año 2006.

Entre las líneas de acción que concretaron estas políticas se destacan los centros de actividades infantiles (CAI), que constituyen un programa para el nivel de educación primaria “orientado a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder o completar sus estudios” (Dirección Nacional de Políticas Socio Educativas, 2010).

Estos centros comienzan su desarrollo en todo el país, en el año 2010, bajo la Dirección Nacional de Políticas Socio Educativas del Ministerio de Educación de la Nación. Están emplazados en escuelas primarias de toda Argentina y sus destinatarios son los niños que se encuentran cursando la escuela primaria en contextos de alta vulnerabilidad social. Funcionan los sábados y cuentan con un equipo conformado por un coordinador, dos maestros comunitarios y tres talleristas. Este equipo desarrolla las siguientes líneas de trabajo: 1) actividades culturales, a través de talleres (de arte, lectura, ciencia, tecnología, deportes, juegos, entre otros) que forman parte del proyecto socio-educativo del CAI y contribuyen a la integración ciudadana y ampliación del universo cultural; b) apoyo pedagógico y acompañamiento a la escolaridad, en tiempos y espacios alternativos y complementarios a la escuela, a cargo de los maestros comunitarios, a fin de fortalecer la trayectoria escolar de los niños; c) desarrollo de actividades socioculturales y comunitarias que ayuden a fortalecer los lazos entre la escuela, las familias y la comunidad en contextos de vulnerabilidad social. Se realizan también acciones de articulación con los niveles inicial y secundario.

Actualmente funcionan más de 700 centros de actividades infantiles en todo el país con una participación aproximada de 50 mil menores. En la provincia de Córdoba funcionan cuarenta y siete CAI.

El objetivo de este estudio es comprender el modo en que las estrategias y dinámicas educativas que despliegan estos centros contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas de sectores sociales vulnerables, desde las perspectivas y valoraciones de los estudiantes, docentes y familias. Entenderemos aquí por “estrategias y dinámicas” al conjunto de decisiones, acciones y formas de trabajo que permiten el logro de los objetivos de inclusión educativa.

Contexto conceptual

Dimensiones y sentidos de la inclusión educativa

Por su complejidad, el concepto de inclusión educativa reclama perspectivas de análisis multidimensionales. Por lo tanto, su análisis requiere abordajes sistémicos que integren dimensiones económicas, políticas, pedagógicas, curriculares, organizativas y psicológicas, entre otras. En sustancia, la inclusión/exclusión educativa es una cuestión de distribución de bienes materiales, simbólicos (como la educación) y de derechos.

La inclusión social remite al acceso al trabajo, a condiciones de vida dignas, a la ciudadanía, al pleno ejercicio de derechos políticos y a la participación en el espacio público (Dyson, 2001). Supone el acceso y participación de los individuos y grupos en las esferas económica, política y cultural de la sociedad. Siguiendo el pensamiento de Castel (1995), no es un estado cristalizado sino parte de un proceso conflictivo y complejo de integración social, donde existen gradaciones diferentes entre exclusión-vulnerabilidad-inclusión.

La situación se complejiza aún más cuando advertimos modalidades invisibilizadas de exclusión donde se segrega incluyendo; es decir, los excluidos son sub-ciudadanos que conviven con los incluidos, pero sin tener plenamente sus mismos derechos. Así, en un proceso de desplazamiento de la exclusión hacia el interior de la misma escuela, los niños y jóvenes pobres asisten a escuelas “para pobres”, muchas veces “empobrecidas” en sus condiciones para el aprendizaje (infraestructura, materiales, currículos, perfiles docentes, etc.). Es decir, la “inclusión excluyente” universaliza el acceso en condiciones de alta diferenciación y segmentación del sistema educativo (Gentili, 2001). En este sentido, cabe preguntarse como lo hace Blanco Guijarro (2008), si la educación contribuye al desarrollo de sociedades más inclusivas o si reproduce la exclusión social generando formas de discriminación dentro de los sistemas educativos.

En estos procesos de segmentación ya no existe diferenciación social dentro de las escuelas sino homogeneidad en las diferencias. Tiramonti (en Krichensky, 2009) se refiere a este proceso como *fragmentación*: grupos de escuelas como fragmentos o islas que el Estado no logra coordinar y que aglutinan grupos sociales similares dentro de cada fragmento y disímiles entre sí. De este modo, se cristaliza la cultura de cada grupo social, se profundiza la desigualdad y la brecha entre pobres y ricos que se ubican en espacios geográficos e institucionales bien diferenciados. Esto constituye un obstáculo para la construcción de ciudadanía y sentido democrático para los niños que asisten a estas escuelas, altamente homogéneas internamente y altamente diferenciadas entre sí.

Asumiendo las premisas anteriormente expuestas, entenderemos aquí a la inclusión educativa como *proceso de participación* más que como mero acceso, incorporación o integración de todos a la escuela sin que se garanticen iguales condiciones y metas. Esta perspectiva de análisis entiende a la inclusión como un proceso para potenciar la participación de los estudiantes en los procesos educativos, reduciendo su exclusión del currículo común, de la cultura y de la comunidad (Blooth, 1998 en Parrillas Latas, 2002; Dyson, 2001; Unesco, 2009). Esta concepción de inclusión como participación interpela a una reestructuración de las políticas, culturas y prácticas escolares de modo que la escuela responda a la diversidad de los estudiantes y les permita a todos aprender los contenidos del currículo, compartir experiencias, participar en la comunidad y pertenecer al mundo escolar. En este marco, la inclusión supone crear condiciones y procesos sociales y pedagógicos que favorezcan la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, los aprendizajes con sentido y el egreso. Como advierten Beech y Larrondo (2007):

no alcanza con incluir a los niños y jóvenes *dentro* de la escuela. Toda acción de inclusión educativa debería tener como fin primordial el logro de aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes. Esto supone no sólo la adquisición de contenidos “sustantivos” sino la capacidad de resolver problemas y aprender a lo largo de toda la vida. (p. 1.)

En un sentido similar, Krichensky (2009) sitúa el concepto de inclusión en el marco de las nociones de justicia educativa e igualdad, y la del niño como sujeto de derecho. Por lo tanto –según el autor–, la inclusión supone crear condiciones para un aprendizaje que habilite la formación ciudadana para la participación social y la continuidad en el sistema educativo sin fracasos y con sentido emancipador.

En la construcción o no de estas condiciones influye la clase social de pertenencia, la cultura y condiciones de vida familiares, las políticas del Estado y la propia institución educativa. En cuanto

al papel de la escuela, la perspectiva organizativa de la inclusión educativa (Parrillas Latas, 2002) se basa en el supuesto que las diferencias en el aprendizaje se relacionan con la forma en que las escuelas están organizadas con la estructura escolar y curricular.

Algunas categorías teóricas para pensar la inclusión educativa

Desde el supuesto que no son las propuestas educativas homogeneizadoras sino aquellas que respetan la diversidad cultural, social y educativa las que mejor contribuyen a la inclusión educativa (Terigi, 2007; Conell, 1997), diversos proyectos político-educativos han ensayado propuestas sustentadas en dos ideas centrales: la categoría de trayectorias educativas y la noción de nuevos formatos escolares.

El concepto de *trayectoria* en la vida escolar reconoce su origen en la obra de Bourdieu y Passeron (2008) cuando estudian los recorridos, las formas y ritmos que adquiere el paso de los agentes por los sistemas escolares; refieren a la temporalidad de la experiencia, ligada a dimensiones sociales, institucionales, laborales y educativas, sin que impliquen recorridos lineales.

Por otra parte, la trayectoria escolar no coincide necesariamente con la trayectoria educativa. Esta última la excede e incluye aprendizajes que pueden ocurrir fuera de la escuela, en ámbitos no formales, a través de los medios de comunicación o mediados por las tecnologías de la información y comunicación (TIC). El concepto de trayectoria educativa reconoce otros locus de aprendizajes extraescolares que enriquecen y complementan los procesos de escolarización formal (Borzece y García, 2003 en Terigi, 2007). La trayectoria escolar teórica (Terigi, 2007) tiene tres rasgos estructurantes: la organización del sistema por niveles, la gradación del currículo y la anualización de los grados de instrucción. Las trayectorias educativas, en cambio, no responden necesariamente a tal caracterización.

El concepto de *forma escolar* ha sido desarrollado por Vincent, Lahire y Thin (1994), quienes realizaron una historiografía de la misma. Se refieren al conjunto y configuración de los elementos constitutivos de la escuela, tales como la constitución de un universo separado para la infancia, ciertas reglas de aprendizaje, organización racional del tiempo y del espacio y las relaciones sociales y pedagógicas particulares. Se vincula con el concepto de gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995). Estos autores introducen este concepto para analizar las reformas educativas desde una perspectiva histórica y para comprender cómo se producen o no los cambios educativos y por qué. La definen como un conjunto de formas, normas y reglas que regulan, organizan o gobiernan el trabajo de la enseñanza (Tyack y Cuban, 1995); son tradiciones

sedimentadas a través del tiempo y aprendidas mediante la experiencia, que gobiernan los modos de pensar y hacer. Constituyen la gramática escolar, por ejemplo, la organización de los espacios y tiempos, la gradación de los aprendizajes, la diferenciación del currículo en asignaturas. Así como la gramática organiza la lengua y sus significados, la gramática escolar organiza y da sentido a los procesos educativos. Conforman la estructura profunda e implícita o no consciente de las instituciones, y genera, orienta y organiza las prácticas (Macchiarola, 2012).

Los dispositivos escolares modernos se han organizado con formatos homogéneos destinados a una población homogénea. Estos dispositivos refieren a las secuencias temporales lineales, la división curricular por áreas disciplinares, los espacios fragmentados y a los aprendizajes descontextualizados. El problema que hoy enfrentan los sistemas educativos es que estos formatos no logran incluir a los nuevos sectores sociales que ingresan a la escuela, integrados por actores o agentes con cierta tendencia a que el largo plazo y la organización sistemática de los tiempos escapen a sus horizontes vitales (Tiramonti, 2007). Es por eso que, desde el Estado nacional, se han ideado programas que alientan formatos escolares diferentes, estructurados en torno a la heterogeneidad relacionada a la diversidad de saberes, de lenguajes, de sujetos, de tiempos, de espacios. Los centros de actividades infantiles (CAI) se enmarcan en este tipo de programa.

Metodología

El enfoque metodológico utilizado fue predominantemente cualitativo, en tanto que buscó captar los significados que los actores otorgan al programa socioeducativo en estudio. Se intentó atender a la complejidad, singularidad y detalle de los sentidos e intenciones de los sujetos, procurando ser sensibles al contexto social en el que se producen los procesos educativos.

Se opta por una estrategia de estudio de casos múltiples. El estudio de caso comprende “una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución o sistema en un contexto real” (Simons, 2011: 42).

El estudio abarcó cinco de los cuarenta y siete CAI de la provincia de Córdoba, Argentina. La selección se realizó en forma conjunta con las autoridades responsables de este programa y se atendió principalmente al criterio de tiempo de funcionamiento de los CAI; de ahí que se hayan elegido aquellos con más años de trayectoria, a fin de poder considerar procesos de cierta duración.

Otro criterio de selección fue la diversidad de los barrios donde las escuelas se emplazan. Se consideró esta dimensión, ya que el vínculo entre el CAI y su comunidad es un aspecto relevante

tanto en su funcionamiento como en sus objetivos. Si bien todos se ubican en zonas periféricas y de extrema pobreza –ya que es una condición para su creación–, las características de los barrios donde se emplazan son diferentes. Dos de los CAI (CAI 3 y 4) se ubican en “ciudades-barrios”, que están conformados por construcciones recientes, destinadas a la relocalización de los grupos familiares considerados vulnerables ante posibles inundaciones u otros riesgos; están alejados de los centros urbanos y cuentan con todos los servicios, escuelas, jardín de infantes, dispensario de salud, comisaría, centro comercial y comedores comunitarios. Uno de ellos (CAI 5) se encuentra lindante con una zona rural. Y los dos restantes (CAI 1 y 2) se ubican en tradicionales barrios urbano-marginales de la capital provincial.

Otro aspecto que diferencia a los centros de actividades infantiles, y que se consideró a la hora de su selección, fue que los maestros del CAI fueran los mismos docentes de la escuela en la que se desarrolla el CAI u otros que se hubiesen presentado; se consideró que esta situación habilita vínculos diversos entre el centro y la escuela. En los CAI 1, 3 y 4, las maestras lo son, a su vez, de la misma escuela, no así en los restantes.

Con respecto a los procedimientos para la recolección de información, en primer lugar, se analizaron todos los documentos de la Dirección Nacional de Políticas Socio Educativas y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba referidos al programa en estudio. Enseguida, se entrevistó a dos funcionarias provinciales a cargo de la implementación de los CAI. Luego se realizaron visitas a cada uno de los centros de actividades infantiles seleccionados. En cada uno de estos establecimientos se recogieron datos, mediante los siguientes procedimientos: a) observación de una jornada de trabajo, b) análisis de documentos institucionales (proyectos CAI, planillas con actividades), c) entrevistas grupales a estudiantes y entrevistas individuales a padres, director de la escuela, coordinador del CAI, maestros comunitarios y talleristas, según consta en la Tabla 1.

Tabla 1. Cantidad de entrevistas realizadas en CAI de la Provincia de Córdoba

	Director	Coordinador	Maestros	Talleristas	Estudiantes	Padres
CAI 1	1	1	2	3	8	10
CAI 2	1	1	2	2	5	7
CAI 3	1	1	1	3	5	2
CAI 4	1	1	2	3	6	2
CAI 5	1	1	2	2	6	1
TOTAL	5	5	9	13	30	22
						84

Para el análisis de los datos, se emplearon estrategias de categorización en función de ejes analíticos previos y otros emergentes de los datos. Se realizó una primera codificación abierta, orientada por conceptos, que permitió generar subcategorías, dimensiones y propiedades de las mismas. Mediante un proceso de comparación, contrastación, establecimiento de relaciones e inferencias se construyeron síntesis conceptuales en términos de enunciados descriptivos, interpretativos y valorativos. Para este proceso se empleó el software Atlas TI, versión 7.

Resultados

Líneas de acción de los centros de actividades infantiles

Como ya anticipamos, los CAI desarrollan tres líneas de trabajo: *A)* apoyar y acompañar la trayectoria escolar de los alumnos con las maestras comunitarias; *B)* ampliar los horizontes culturales de los niños y niñas ofreciendo talleres de arte, deportes, comunicación, ciencia, etcétera; *C)* fortalecer los vínculos entre escuela, familia y comunidad. Caracterizamos, a continuación, el desarrollo de estas líneas en los cinco centros de actividades infantiles estudiados.

A. Las maestras comunitarias se proponen generar un espacio de trabajo diferente, flexible, creativo y motivador, en el que puedan ofrecer las mejores condiciones pedagógicas para que el aprendizaje de los alumnos tenga lugar.

Las actividades que realizan las maestras comunitarias dirigidas a promover la inclusión educativa de los niños en situaciones de vulnerabilidad social refieren: *a)* al fortalecimiento de los aprendizajes escolares mediante el apoyo escolar –en pequeños grupos, en contraturno, durante horas de clase o en los hogares en el caso de niños con enfermedades–, con estrategias individualizadas y adecuadas a los ritmos de aprendizaje de cada niño; *b)* al desarrollo de actividades lúdicas, recreativas y culturales bajo la modalidad de taller los sábados; *c)* las visitas domiciliarias, a fin de conocer los contextos familiares, crear hábitos y competencias en las familias para el acompañamiento de los aprendizajes escolares de sus hijos y promover el cuidado de la salud de los niños por parte de los padres.

En cuanto a las visitas domiciliarias, las maestras comunitarias buscan establecer vínculos con la familia. De acuerdo con los documentos ministeriales, este acercamiento al contexto sociocultural de la familia tiene como propósito idear y desarrollar algún tipo de estrategia que permita de alguna manera, que el acompañamiento a la escolaridad esté a cargo de algún adulto del grupo familiar. Se trata de instalar en el hogar un tiempo y un espacio

educativos. Se espera que este contacto más directo y personalizado con la familia le permita al maestro comunitario un mayor conocimiento sobre la configuración familiar, sus necesidades y sus problemáticas.

Sin embargo, en tres de los centros de actividades infantiles estudiados las visitas domiciliarias se limitan a los hogares de los niños que no asisten a la escuela por motivos de salud u otra razón (una niña con cáncer, otro con neumonía, por ejemplo). Las maestras de estos CAI expresan que este acercamiento a los hogares les posibilita indagar acerca de los motivos que genera el ausentismo de los alumnos; hacerles tomar conciencia de la importancia que tiene el acompañamiento de los padres en la realización de tareas simples como la lectura de un cuento, y, fundamentalmente, les permite comprender cómo el contexto social, cultural, económico, condiciona y limita las posibilidades de los buenos aprendizajes.

Los maestros expresan que las visitas domiciliarias, aunque limitadas, les permiten conocer las condiciones de pobreza en la que viven los niños y, de esta manera, comprender la complejidad de la situación económica, laboral, emocional de la familia y adecuar las exigencias escolares a ellas. Esta aproximación comprensiva hacia los hogares modifica –según dicen los coordinadores– las concepciones, actitudes y comportamientos de los docentes. Crea la necesaria sensibilidad pedagógica acerca del estrecho vínculo entre trayectorias de vida signadas por la pobreza y las trayectorias escolares y educativas.

Otra de las funciones que cumplen los maestros comunitarios durante las visitas domiciliarias es promover las acciones de cuidado de la salud de los hijos de las familias visitadas. De este modo, las funciones sociales de salud y educación se entranan en las actividades de las maestras comunitarias.

La intención de las maestras comunitarias –según expresan la mayoría de ellas– es recuperar el deseo de aprender, especialmente en aquellos alumnos que por distintas circunstancias vivieron situaciones de reprobación o abandono de la escuela. El aprender nuevamente el “oficio de estudiante”, a través de nuevas alternativas pedagógicas es una forma de favorecer la inclusión de los niños en tanto que puedan enfrentar con más autonomía nuevos aprendizajes.

Por otra parte, las maestras comunitarias intentan diferenciarse de la maestra de grado al realizar un “trabajo más personalizado”, para respetar el ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos que presentan dificultades. Esta tarea se sustenta en los acuerdos o negociaciones que realizan con los directivos, los docentes y la familia.

Sin embargo, para algunos directivos y funcionarios, la integración entre el centro de actividades infantiles y la escuela se facilita cuando las maestras comunitarias son a la vez maestras de

la escuela. Ello posibilita una mejor comunicación entre los docentes de ambos espacios y un mejor seguimiento de las trayectorias escolares de los niños y niñas. En cambio, consideran a los profesionales que no tienen esta situación (por ejemplo, los talleristas) como “extraños”, “externos”. Así una maestra expresa: “Que los docentes del CAI sean de la escuela es muy importante, muy, muy importante. Nosotros no tenemos gente extraña, salvo los talleristas”.

Los centros de actividades infantiles –desde la perspectiva de una autoridad responsable del programa– no tienen como función dar apoyo escolar ni enseñar los contenidos propuestos en el currículo prescrito. Su objetivo, más bien, es enseñar habilidades o competencias que complementen, pero no sustituyan, la función escolar. No obstante, la totalidad de las maestras entrevistadas realizan actividades que apoyan el aprendizaje de contenidos de dicho currículo.

En síntesis, el contexto escolar sigue siendo el ámbito de intervención privilegiado de las maestras comunitarias y, progresivamente y en diferentes grados según los centros, van ampliando su acción al ámbito familiar, comunitario y social. Los responsables políticos del programa han reconocido durante la entrevista, las dificultades en esta ampliación de funciones.

B. En los centros de actividades infantiles de Córdoba se desarrollan talleres de plástica, telares, dibujo, fútbol, títeres, baile, artesanías, cocina, natación, literatura, huerta, computación y Murga –o expresiones artísticas en la calle-, entre otros. El desarrollo de algunos de ellos requiere la articulación con otras instituciones del barrio.

Algunos talleres integran diferentes lenguajes y diversas expresiones artísticas. Otros articulan diversas formas de expresión en torno a ejes organizadores como el del “cuidado del medio ambiente”, “lazos sociales” e “identidad”. Estos ejes deberían operar como tópicos generativos que, en término de Perkins (1995), ofrecen centralidad, profundidad, interés para los estudiantes, significado, variedad de perspectivas y oportunidades para establecer numerosas conexiones entre, en este caso, diversas expresiones artísticas.

Desde la perspectiva de los talleristas, los talleres constituyen una modalidad pedagógica, mediante la cual los niños construyen diversos aprendizajes:

- a. contenidos actitudinales vinculados, por ejemplo, con la convivencia en la escuela,
- b. competencias relativas a la creatividad y la imaginación,
- c. contenidos curriculares del orden de lo conceptual.

Para los profesionales entrevistados, los talleres cumplen el objetivo previsto por el proyecto: “ampliar los horizontes culturales” de

los que asisten al CAI y cumplir una función social de exteriorización de la dramática de la pobreza. Otra importante función que llevan a cabo los talleres artísticos es la de fortalecer la confianza de los niños en sí mismos, la seguridad, la desinhibición y el trabajo grupal; todos ellos aprendizajes del orden de lo subjetivo y lo social que actúan como plataformas necesarias para generar condiciones de inclusión educativa y social.

C. En cuanto a las actividades socioculturales y comunitarias que contribuyen a fortalecer y estrechar lazos entre la escuela, las familias y la comunidad, de acuerdo a las observaciones realizadas en los centros de actividades infantiles y según expresan los propios padres en las entrevistas, su participación en la escuela se centra en actividades recreativas, culturales, de salud o participando como aprendices o educadores de sus propios hijos al compartir saberes cotidianos o laborales. Los relatos y observaciones dan cuenta de diversas actividades que realizan las madres de los niños; así, por ejemplo, confeccionan ropa para las obras de teatro, organizan juegos, participan de charlas sobre nutrición o drogadicción, enseñan cocina a los niños, entre otras tareas.

El vínculo con la comunidad se remite, privilegiadamente, a actividades vinculadas con la salud de los niños y sus familias. En uno de los CAI, el centro de salud funciona dentro de la propia escuela, por lo que los vínculos entre las funciones educativas y de salud son muy fluidas y se realizan numerosos proyectos que articulan el cumplimiento de ambos derechos. En los demás CAI, la articulación se ejecuta con centros, dispensarios del barrio, en acciones de educación para la salud y sexual, de prevención de adicciones y atención médica de los niños que asisten a la escuela.

Valor y significados que los actores atribuyen a los centros de actividades infantiles

Un lugar para los lazos sociales, las emociones y el aprendizaje de valores.

Los actores destacan a los CAI como un lugar donde los niños son escuchados, reciben un trato humano, personalizado, donde se los conoce particularmente a ellos y a su entorno, lo que significa un modo de vinculación diferente. El centro de actividades infantiles construye en sus participantes un sentido de pertenencia, que provoca mucho orgullo y “distingue”. Así lo expresa una maestra comunitaria:

Bueno, la pasan bien, ustedes lo estuvieron viendo recién, llevan registro de eso, y los sentimientos y las emociones.... es como que la autoridad es horizontal [...] Y entonces todos somos iguales, cada uno tiene su rol, y el abrazo, el beso, lo hemos puesto

como prioridad... al principio costaba acercarse, tocarse, y ahora ya vienen, te abrazan, con los profes... ese sentido de pertenencia. (Maestra comunitaria.)

Los CAI significan para estudiantes, docentes, funcionarios y coordinadores un lugar para la construcción de lazos sociales, para el despliegue de emociones y afectos, para el encuentro y la escucha, para el aprendizaje de valores que fortalecen tales lazos sociales. Se construye un sentimiento de “estar en familia” según sus propias expresiones.

El CAI todo, me hace emocionar todo, me hace aprender muchas cosas, nuevos amigos, estar con mi gente, un día más con mis amigos...(Estudiante.)

Los centros de actividades infantiles son un espacio que posibilita el despliegue de uno de los principios que, según Conell (1997), constituyen la justicia curricular: participación y escolarización común; esto es, permiten el aprendizaje de la participación democrática, de valores fundantes de la ciudadanía, de la cooperación, del diálogo, de la idea de bien común e igualdad en las relaciones sociales.

Desde compartir esto, “traíganme esto, lleven lo otro. Devuelvan, cuiden” ... esos valores que por ahí se olvidan un poco. (Tallerista.)

Hargreaves (2003) nos advierte que el mundo desarrollado experimenta una crisis de comunidad en tanto desaparecen los espacios comunes y predomina el anonimato y la alienación. Los sectores populares no escapan a ello. Al contrario, los centros de actividades infantiles permiten recrear la idea de comunidad, el compañerismo y el sentido de pertenencia. Parecen ser “lugares” que ayudan en ese sentido; son comunidades donde se desarrollan relaciones sociales y se genera un sentido de apego a algo que está más allá de uno mismo.

Las características de los centros de actividades infantiles (su organización espacial y temporal, los grupos reducidos, su informalidad) hacen que se entablen “relaciones diferentes”: de mayor familiaridad, cercanía, escucha, flexibilidad, comprensión de la subjetividad y el entorno. Esos vínculos posibilitan la escucha, el diálogo, la atención y el cuidado. Están, además, atravesados por las emociones, los afectos, los sentimientos que se expresan corporalmente. Las emociones, en los CAI, son el basamento para poder aprender.

El espacio te permite relacionarte de otra manera con los chicos, les podés prestar más atención, charlar más con ellos, no

es tan dura como en la jornada normal, acá es más flexible...te permite ayudarlos más, escucharlos más, hacer otras actividades porque son grupos más chicos a lo mejor... eso, te permite otra cercanía. (Tallerista.)

Hargreaves (2003) resalta el valor pedagógico de las emociones cuando dice: “si los reformadores educativos y los agentes del cambio pasan por alto las dimensiones emocionales del cambio educativo, los sentimientos y las emociones no harán sino ingresar por la puerta trasera al proceso de cambio” (p. 44). Reseña diversas investigaciones que muestran la importancia de los lazos emocionales para la buena enseñanza, para el andamiaje cognitivo y para los vínculos de las escuelas con los padres y la comunidad. También Meirieu (2007) pone en valor el papel pedagógico de la emoción en tanto que ella coloca al sujeto y su pensamiento en movimiento para permitirle ir hacia otro lugar: el de los aprendizajes curriculares.

Un lugar para el juego, el arte y la alegría

Los centros de actividades infantiles son para los actores entrevistados lugares para el juego, la recreación, el arte, la creación, todo lo cual produce alegría. Esto distingue el espacio de los CAI de la escolaridad común. El juego, además, es concebido como un medio de aprendizaje y como derecho del que deben gozar los hijos.

Aprendemos jugando con los compañeros. (Estudiante.)

Los CAI movilizan el deseo por aprender. Generan condiciones para el aprendizaje diversas, desafiantes, variadas, que ponen a los niños en situación de actuar y de crear. Integran el juego, el arte, el deporte y, por lo tanto, abren la posibilidad para la alegría. Los niños y jóvenes asisten a los CAI voluntariamente, porque allí encuentran un espacio para la diversión. Para algunos, el centro de actividades infantiles supone aprender jugando (se aprenden cosas diferentes a las que se aprenden en la escuela); para otros es lo opuesto al estudio, es el sacrificio y el tedio de escribir, de copiar.

Me gusta venir al CAI porque es donde podemos hacer teatro, la plástica, podemos pintar y podemos jugar con los chicos. (Estudiante.)

Si, para ella es una alegría venir al CAI. (Madre.)

Con respecto a la pedagogía de la alegría dice Snyders (1987):

La fuente de la alegría no la busco primero en los juegos, ni en los métodos agradables, ni en las relaciones simpáticas entre

los maestros y los alumnos (...) tampoco renuncio a ninguno de estos valores, pero cuento con encontrarlos como consecuencias y no como causas primeras. Quiero hallar la alegría en la escuela, en lo que la escuela ofrece de particular, de irremplazable. Un tipo de alegría que sólo ella puede proponer o, cuando menos, está en mejor posición para hacerlo: ¿cómo sería una escuela que tuviera la audacia de apostar hasta el final por la alegría de la cultura? (p. 21)

Ante la cita de Snyders nos preguntamos: ¿son los juegos, el arte y las particulares relaciones humanas que se entablan en los centros de actividades infantiles las causas o las consecuencias de una alegría que encuentra su origen en el particular formato educativo de éstos? Interrogante que abre nuevas búsquedas.

Un lugar de contención

Los CAI son definidos por los propios actores como lugares de “contención”. Le atribuyen a contención dos significados diferentes. En el primero de ellos, son espacios que les permiten “sacar de la calle” a los niños, protegerlos de la delincuencia y la drogadicción que habita sus hogares y barrios, de darles seguridad ante un contexto violento y hostil.

Para que aprendan más ¿para qué van a estar en casa?, la calle es brava mejor que estén en el colegio. (Madre.)

Sí, definitivamente sí, aunque vengan a jugar a la pelota, y vos decís “vienen a jugar a la pelota”, pero están acá, son parte de la escuela, no están en la calle dando vueltas, robando cosas, drogándose, vienen al taller a hacer cosas [...] entonces es contención, y los chicos pueden mirar de otra forma las cosas. (Maestra comunitaria.)

Este sentido de la contención coincide con el hallado por Tiramonti (2004) en sus investigaciones en las que “la tarea de contener tiene un significado marcadamente “físico” (la escuela oficiaría como envase)” (p. 114) donde el “temor a la calle” se asocia al desorden y al descontrol social.

Un segundo sentido, diferente, aunque vinculado que los actores de los CAI atribuyen a la mentada “contención” es el de protección, conocimiento, participación, afecto, apoyo. Aquí la contención tiene una connotación más psicológica y afectiva que física, pero que no deja de estar vinculada a la situación de vulnerabilidad y riesgo social en que se encuentran. Se presupone que los centros de actividades infantiles deben suplir las carencias afectivas de niños en condiciones familiares adversas y en esto se diferencian de la escuela común.

Este espacio les permite aprender, dialogar, los conocemos, sabemos dónde están sus casas, y se sigue eso, entonces ellos sienten una contención diferente a lo que es la escuela. (Tallerista.)

La verdad que ha sido lo mejor que nos ha pasado en la escuela de que vengan a trabajar con los chicos, de que se comprometan con los chicos, del afecto que le dan a los chicos, porque prácticamente venir a enseñar por enseñar lo puede hacer cualquiera, pero la contención que le dan a los chicos la verdad que.... (Madre.)

Los estudios de Tiramonti (2004) diferencian los modos de entender la contención por los diferentes sectores sociales. Muestran que, para los sectores medios, contención significa despertar en los estudiantes el deseo de aprender, de conocer, de desarrollar un pensamiento crítico e independiente; significa desarrollar en sus hijos la posibilidad de dar respuesta a las necesidades de un mundo complejo. Para los sectores altos, supone la función disciplinadora de la escuela, mediante la enseñanza de prácticas, costumbres, rutinas y valores, asociada a saberes y conocimientos delimitados que abren posibilidades de estudios futuros y disciplinan. Para los sectores bajos, en cambio, la contención aparece ligada a cuestiones afectivas y a la protección ante un medio hostil.

Nuestro estudio coincide con los hallazgos de Tiramonti. En los CAI, cuya población pertenece a sectores sociales bajos, la contención se vincula con los afectos y la seguridad física, y quedan fuera las dimensiones cognitivas (enseñanza de contenidos, habilidades de pensamiento, motivación para aprender) o creadoras de disciplina.

Un lugar que construye confianza

Los centros de actividades infantiles son lugares donde se construye confianza en poder aprender, donde se trabaja la autoestima de los niños, se valora lo que hacen y aprenden a ser conscientes de sus propias potencialidades. Los niños comprenden que pueden aprender, si se les ofrece las condiciones para ello y que pueden tener sus propios proyectos. El arte les permite expresarse y sentirse seguros de sí mismos. Los CAI apuestan a la capacidad de los niños, se cree en ellos, se escucha su palabra, se evita la desesperanza, se les alienta y provoca orgullo.

Ha mejorado su autoestima: que ellos pueden hacer cosas, que son capaces de hacer cosas, que es lo que nosotros les tratamos de inculcar, de que no son burros, porque dicen “no yo no aprendo porque soy burro”, o están catalogados desde la familia y desde la escuela de esa manera, entonces tratamos

de mejorar su autoestima para que ellos digan “yo puedo”, y eso ha cambiado un cien por cien, te podría decir. (Maestra comunitaria.)

La generación de confianza y orgullo en los estudiantes se constituye en un mecanismo de inclusión educativa en tanto crea condiciones favorables para la motivación y el aprendizaje. En ese sentido dice Meirieu (2007):

Muy a menudo los alumnos con dificultades son aquellos que nunca se han sentido orgullosos. Se dice que un alumno fracasa porque no está motivado. Y yo pienso que es al revés, que los alumnos no están motivados porque fracasan. Porque cuando un alumno está orgulloso de lo que ha hecho, cuando se ha conseguido hacerle hacer alguna cosa de la que puede estar orgulloso, entonces se siente motivado. La humillación desmotiva, mientras que el orgullo motiva. Si somos capaces de hacer que los alumnos se sientan orgullosos, estarán motivados. (p. 7)

Enriquez (2007) distingue dos niveles de exclusión; un nivel más visible relativo al acceso al empleo, a la salud, a la vivienda, a la formación y un nivel menos visible que se expresa en el aislamiento, la soledad, la desvalorización, la pérdida de identidad; todos ellos factores de exclusión, a veces más potentes que los visibles, ya que atentan contra la dignidad humana, el sentido de vida y la capacidad de respuesta. Podemos realizar una hipótesis que la red social de confianza, de valoración, de identidad que los CAI producen en quienes los habitan puede constituirse en un mecanismo que intenta superar la exclusión en las dimensiones menos visibles de ella.

Un lugar donde se aprende de otra manera

Los centros de actividades infantiles son contextos de aprendizaje que se distinguen de la escolarización formal, que ofrecen el acceso a otros tipos de aprendizajes y saberes vinculados con el juego, la producción artística y los valores. Es el lugar donde se aprende de otra manera, donde suceden “otras cosas”. Aparece como experiencia alternativa al modelo hegemónico.

Los estudiantes que asisten a los CAI señalan reiteradamente la diferencia entre éstos y la escuela, a la que consideran el lugar del estudio, de la escritura, diríamos del aprendizaje formalizado; los CAI son un lugar para el juego y el disfrute.

Cuando uno viene a la escuela estudiamos y en el recreo podemos jugar un ratito y en cambio los sábados jugamos. Y en la escuela sería una obligación al estudio y en cambio los sábados es venir y disfrutar, jugas con los demás compañeros, como que descansas de los estudios, de las lapiceras. (Estudiante.)

Los docentes del centro de actividades infantiles también lo significan como un lugar diferente donde, si bien no se descuidan los contenidos curriculares, éstos se enseñan de otra manera al incorporar lo lúdico y al trabajar con más libertad. El conocimiento conceptual se subordina a la enseñanza de procedimientos y valores y a la creación de lazos sociales.

No trabajamos sobre los contenidos conceptuales, sino sobre los procedimentales hacia los conceptuales. Eso es una concepción diferente en las escuelas. Por ejemplo, te enseñé [un] texto instructivo, que lo hacen de lunes a viernes, van y hacen pan en el comedor. Hacen el pan los chicos, trabajan con la tecnología. Después de que trabajan el pan y dice el director: “Bueno ¿Qué hicimos?” “El pan”. “Sí, pero también hicieron un texto instructivo”. Eso es trabajar primero lo procedimental y vamos al concepto. Mirá que distinto es yo [misma como] maestra de grado: “Chicos saquen el cuaderno. Fecha de hoy. Hoy vamos a ver texto instructivo. Bueno, vieron cuándo hay una receta...” [...] Pero bueno es un trabajo lento y todos estos programas favorecen. (Maestra comunitaria.)

Se reitera en los testimonios la idea de un formato escolar más libre, abierto, donde se aprende haciendo, ya que predomina la modalidad pedagógica del taller y donde la vida entra al aula. Se advierte una ruptura con la gramática escolar clásica, en cuanto a que se programan tiempos no lineales, espacios abiertos, agrupamientos flexibles, mayor vinculación con la familia y la comunidad, uso de estrategias variadas y sin presiones evaluativas.

El CAI es distinto. Es una relación distinta con los chicos, una relación distinta con los padres, más apertura de la comunidad también. La manera de trabajar y aprender es más libre, es taller, es aula abierta, es una ida y venida. (Maestra comunitaria.)

Esta gramática escolar que posibilita otros tiempos, otro ambiente y menor número de estudiantes por docente, habilita una atención más personalizada, un seguimiento más cercano de las trayectorias escolares, un mejor conocimiento y comprensión de las problemáticas de los niños y jóvenes lo que facilita los procesos de inclusión educativa.

Estas formas diferentes de aprender posibilitan que aquellos niños, que no aprenden con las modalidades tradicionales, puedan lograrlo inmersos en estas gramáticas que les ofrecen otros modos de enseñanza, con más apoyo y seguimiento, con una comunicación más fluida con la familia y una mayor atención personalizada.

Consideraciones finales

En síntesis, los centros de actividades infantiles tienen un formato que posibilita prácticas educativas más inclusivas: permite el acompañamiento individual y personalizado de los estudiantes y una atención distribuida según las necesidades de cada uno; admite detectar dificultades y ayudar a resolverlas con apoyos *ad hoc*; diversifica la enseñanza para que cada uno pueda encontrar su ritmo, sus gustos, sus modalidades. Son lugares donde los maestros pueden conocer y comprender a los estudiantes y relacionarse de manera más cercana con ellos; admiten ritmos y modalidades de aprendizaje diferentes. Los CAI rompen con la estandarización, con la uniformidad, con el currículo mosaico o tubular, donde todos entran y salen por la misma vía, con el esquema de horario monolítico y los espacios clausurados. Ofrecen, así, un contexto flexible y abierto que crea otras condiciones para que todos puedan aprender.

Los CAI son, para los actores entrevistados, “un lugar” que, al decir de Corbo Zabatel (2007), “es a la vez un espacio con el que me identifico, respecto al que experimento algún sentimiento de pertenencia y de apropiación. Un lugar, para decirlo de una vez, es donde se hace lazo social”. (p. 307)

Un lugar es esa porción de espacio en donde se produce la síntesis entre los sentimientos, los valores y los significados; donde acontece la experiencia humana individual y colectiva, donde se construye identidad y pertenencia. Esto, justamente, es lo que parece ocurrir en los centros de actividades infantiles.

En ese “lugar” se da respuesta a lo que Meirieu (2013) considera como los tres imperativos pedagógicos: 1) *enseñar a postergar*: dar tiempo al pensamiento, a la decisión (los CAI desaceleran los tiempos, los aplazan); 2) *enseñar a simbolizar* (el teatro, la pintura, el juego, todas las expresiones artísticas y culturales que se ofrecen son formas simbólicas de conectarse con el mundo); 3) *enseñar a cooperar* (en los CAI se enseña a compartir, a cooperar, a trabajar en común a través del juego, del deporte, de la producción artística colectiva).

Y, por último, decimos que es un lugar de lo no escolar que, como dice Duschatsky y Sztulwark (2011):

aparece cuando las disrupciones constantes dan lugar a la creación de reglas situacionales para el estar juntos, cuando habilitan la institución de tramas vinculares en las cuales lo que en principio se presenta como desborde, o incluso como obstáculo, es tomado como un diferencial que se convierte en premisa de trabajo. (pp. 56-57.)

Estos significados atribuidos a los centros de actividades infantiles por sus propios protagonistas como “lugares” que responden

a los imperativos pedagógicos de la postergación, la simbolización y la cooperación, permiten comprender algunos de los mecanismos por los cuales estos centros han de promover la inclusión educativa y social de los niños y jóvenes de sectores populares, ofreciendo alternativas educativas y complementando la trayectoria escolar desde lo “no escolar”.

El objetivo de este estudio fue comprender el modo en que las estrategias y dinámicas educativas, que despliegan los centros de actividades infantiles, contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas de sectores sociales vulnerables, desde la perspectiva y valoraciones de los estudiantes, docentes y familias. El estudio de los cinco casos seleccionados nos permite sintetizar algunas de estas *estrategias y dinámicas*:

1. Los CAI son espacios educativos orientados a acompañar y fortalecer las trayectorias educativas, más que escolares, de los niños y niñas en un locus extraescolar. Complementan la tarea de la escuela, sin reemplazarla ni sustituirla, ofreciendo un dispositivo pedagógico diferente, caracterizado por: un ambiente de libertad y alegría, el fortalecimiento de lazos sociales, la promoción de la autoestima y la autonomía, la organización de espacios, tiempos y agrupamientos diferentes, la articulación entre juego, vida cotidiana y aprendizaje, la enseñanza de competencias, actitudes, valores y normas, la creación o el acercamiento a las producciones culturales, la ausencia de mecanismos de control y el acompañamiento personalizado y ajustado a necesidades particulares de los aprendizajes.
2. Fortalecen y acompañan los aprendizajes mediante la tarea de “apoyo escolar”, que realizan las maestras comunitarias, a contraturno o en los hogares, según cada caso. La especial fortaleza de este acompañamiento consiste en la personalización de la enseñanza al desarrollarse con grupos pequeños de estudiantes o de manera individual, lo que permite ajustar la ayuda pedagógica a las dificultades, contextos, formas de vinculación con el conocimiento y ritmos de aprendizaje de cada sujeto particular.
3. Contribuyen especialmente en la enseñanza de lo que Perrenoud (2006) denomina el aprendizaje del oficio de ser estudiante. Se enseñan reglas, habilidades y actitudes que crean disposiciones favorables para llevar adelante la tarea escolar: hábitos de escucha, organización, cooperación, normas disciplinarias, creatividad, deseo de aprender. Se aprenden competencias transversales más que contenidos específicos. En términos de Bernstein (1994), se trata de un dispositivo pedagógico donde predomina el discurso regulativo sobre el discurso instruccional. Este último –según el autor– se refiere a la enseñanza de competencias y habilidades especializadas.

El discurso regulativo, en cambio, alude a la creación del orden social mediante la formación del carácter, los valores y los modales. En efecto, los docentes dicen que no interesan tanto los contenidos (componente del orden instruccional) como brindar afecto y enseñar valores, normas, actitudes y procedimientos (componente del orden regulativo).

4. Son, para niños y muchos docentes, espacios de resistencia a la función disciplinadora y normalizadora de la escuela. Son lugares fuertemente desregulados y flexibles, pero donde, aun sin dispositivos coercitivos, se siguen enseñando competencias y actitudes que constituyen el soporte o base de sustentación de los aprendizajes escolares.
5. Fortalecen los procesos de inclusión educativa mediante la formación ciudadana. En ese sentido, tópicos como “identidad” o “lazo social” que organizan a algunos CAI, constitutivos de la formación ciudadana, son tanto contenidos organizadores de las actividades, como objetivos que se buscan a través del aprendizaje de procedimientos y actitudes en la socialización cotidiana. En los centros de actividades infantiles se enseña a los niños a ser conscientes y a hacer respetar sus derechos a la educación y a la salud, entre otros.
6. Posibilitan que los niños de sectores populares accedan a bienes culturales (tanto de la cultura popular como de la cultivada) y a diferentes formas de expresión artística y simbólica. De ese modo, se sitúan en la construcción de trayectorias educativas más que escolares. No se conciben como extensión o prolongación de la escuela, sino como un lugar de participación en la cultura y en otros mundos posibles. Se trata, así, de la inclusión de los niños y niñas, no a la escolaridad formal, sino a prácticas educativas y a un capital cultural al que acceden niños de sectores medios y altos en su tiempo libre o dentro de la propia escuela, pero que resultan inaccesibles para los sectores populares si los CAI no se los ofrecieran. Amplían la concepción de educación a procesos pedagógicos que van más allá de los aprendizajes formales o curriculares que incluyen el arte, el deporte, la recreación, la artesanía, el juego, entre otros. En este sentido, estudios más profundos debieran indagar qué tipo de horizontes culturales se amplían para los niños del CAI y cómo se entrelazan las diferentes culturas en sus propuestas educativas.
7. En ellos se producen procesos de individualización donde los sujetos se construyen como actores y forjadores de su propio proyecto; pero lo hacen insertos en una red institucional que apoya y sostiene el vínculo con el otro. En los centros de actividades infantiles, la inclusión se vincula con procesos de individuación, autonomía e identidad y, a la vez, a la integración a un espacio social compartido. En este sentido, son espacios de lo público, de una identidad común, del

nosotros que aglutina y cohesionan. Se trata de lazos dentro de un subgrupo homogéneo de sectores vulnerables sin que se evidencien, desde los datos disponibles, intercambios con círculos pertenecientes a otros sectores sociales. No romperían, en este sentido, con la fragmentación del sistema educativo.

8. Son percibidos y vividos como espacios de anclaje y amparo ante un contexto social y familiar desorganizado y amenazante; un lugar de contención física y afectiva, de construcción de redes sociales protectoras. Algunos actores le asignan una fuerte función transformadora desde el supuesto de confianza en su función socializadora; otros, en cambio, ponen más peso en la fuerza determinante de las condiciones económicas y sociales y, por lo tanto, los perciben como espacios que ayudan a resistir o soportar el contexto de desintegración social.
9. En ellos se aprende a través de métodos activos como el taller: aprendizajes vivenciales, situados, en contexto, diferentes a los aprendizajes descontextualizados del salón de clase. Se aprende a través de diferentes lenguajes y formatos en ambientes poco regulados y donde se privilegia el vínculo afectivo. Se recuperan así las raíces de lo que fue la escuela nueva o pedagogías no directivas.
10. Operan como una política de subjetividad. Siguiendo a Tedesco (2005), la desigualdad y el fracaso producen sufrimiento, porque se perciben como fenómenos personales más que socioeconómicos y estructurales. La responsabilidad se privatiza y se legitima la exclusión. Algunas aspectos vinculados con la subjetividad que permitirían superar este determinismo desde la tarea pedagógica que estarían presentes en los CAI son: a) la idea de *proyecto*: los centros de actividades infantiles permiten construir un proyecto con otros que constituyen a los niños en actores, en sujetos constructores de futuro; b) *narrativas*: el teatro, la murga, el arte, les permite relatar lo que les sucede, sus sentimientos, expresar demandas, deseos; c) *confianza*: los maestros y talleristas confían en las capacidades de los niños para aprender, para superar situaciones adversas. La confianza reconoce el carácter histórico y social de la desigualdad y del fracaso escolar e intenta revertirlo creando otras condiciones sociales de escolarización.
11. Favorecen los procesos de inclusión educativa en tanto crean condiciones para la relación con otros, la pertenencia, la superación del aislamiento y la participación. En ese sentido, de particular relevancia son las actividades que articulan los CAI y las escuelas en las que ellos se insertan con las actividades de las familias y de los barrios donde se emplazan. Si bien se trata de vínculos que requieren ser profundizados, se advierte el principio de la constitución de comunidades de aprendizaje que exceden los límites escolares.

Por otra parte, la comparación de los casos estudiados permite inferir algunas *condiciones facilitadoras y obstaculizadoras* del funcionamiento de los centros de actividades infantiles y del logro de los objetivos de inclusión educativa:

- a. El desarrollo de las tareas de acompañamiento pedagógico de los estudiantes en sus propios hogares marca una diferencia importante entre los centros de actividades infantiles estudiados. Aquellos maestros o maestras que visitan los hogares valoran especialmente la posibilidad de conocer el contexto socio-familiar de los niños, lo que les ayuda a comprender el origen de las dificultades de aprendizaje que presentan y ajustar las tareas propuestas a las mismas.
- b. La integración entre el CAI y la escuela es facilitada cuando las maestras comunitarias son a la vez docentes de la escuela, ya que posibilita un mejor seguimiento de las trayectorias escolares de los niños y niñas y continuidad de los procesos.
- c. La integración entre el CAI y las organizaciones del barrio, en especial las instituciones dedicadas a la salud, es más fuerte en aquellos ubicados en las ciudades-barrio que concentran diversas instituciones en un mismo territorio.
- d. Sólo en algunos centros de actividades infantiles los maestros cumplen con la función comunitaria de llevar a cabo la tarea pedagógica en los hogares, tal como lo prevé la normativa política. Esta estrategia es percibida por los actores como altamente potente para construir escuelas inclusivas al favorecer el conocimiento del contexto social y familiar e involucrar a las familias en la educación de los niños y niñas.

Desafíos y proyecciones

Algunas debilidades identificadas en los centros de actividades infantiles se constituyen en desafíos para su continuidad y proyección. En primer lugar, es necesario crear condiciones laborales y materiales que no dejen esta propuesta a la deriva del voluntarismo de los profesionales, que con fuerte compromiso social la sostienen. En segundo lugar, sus actores demandan acciones sostenidas de formación y la creación de redes entre los diferentes CAI del país, que les permita intercambiar experiencias y aprender en forma conjunta. En tercer lugar, se requiere idear proyectos de evaluación, experimentación pedagógica e investigación que fortalezcan la propuesta pedagógica y, a la vez, brinden indicios sobre prácticas valiosas que ayuden a repensar y recrear la escuela formal.

En este sentido, algunas preguntas que emergen del estudio y abren la discusión son: ¿Cómo hacer de la escuela también un espacio de alegría cultural? ¿Cómo hacer del juego, el arte, la creación y las vivencias cotidianas los ejes estructurantes del currículo oficial? ¿Cómo articular la dinámica del CAI con los propósitos de la escolarización formal? ¿Cómo construir un currículo *contrahegemónico* –en términos de Conell (1997)– que generalice el punto de vista de los más desfavorecidos a todas las instituciones educativas (de todos los sectores sociales), más que recluirlo sólo en los centros de actividades infantiles u otros dispositivos alternativos? ¿Cómo articular estos nuevos formatos culturales con la cultura letrada de la escuela? ¿O es preferible sostenerlos como dispositivos pedagógicos diferenciados y complementarios? La consolidación de lazos sociales dentro de grupos sociales vulnerables y homogéneos sin interacción con otros grupos, ¿no profundiza la fragmentación social?

Creemos que muchas experiencias que ocurren en los centros de actividades infantiles pueden constituirse en ejes organizadores o tópicos generativos, en torno a los cuales organizar los contenidos curriculares, tales como las huertas familiares, la radio comunitaria, la reconstrucción de las historias locales, entre otras. Las metodologías activas como los talleres, el aprendizaje a través del juego, la pedagogía de la alegría podría incluirse también en la escuela junto a otras más formalizadas.

Por otra parte, para transitar hacia una inclusión emancipadora se podrían incorporar las experiencias de la pobreza y la marginación al currículo y a las tareas de los CAI, de modo que los sujetos puedan narrar, comprender, develar y transformar su historia. Ello interpela a politizar el currículo y la enseñanza.

En definitiva, el estudio que hemos realizado abre el debate, la búsqueda y la proyección para continuar fortaleciendo políticas y programas socio-educativos que sean pensados desde un enfoque del derecho, la democratización, la inclusión y la justicia educativa.

Referencias

- Bernstein B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases Código y control*, Volumen IV. Madrid, ES: Morata.
- Beech, J. y Larrondo, M. (2007). La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. *Taller preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. Buenos Aires, AR: Unesco-OIE. Recuperado de www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive.../argentina_inclusion_07.pdf.
- Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *48 Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: un camino hacia el*

- futuro*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2008). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Buenos Aires, AR: Siglo XXI.
- Castel, R. (1995). De la exclusión estado a la vulnerabilidad como proceso. *Revista Archipiélago* 21, 27-36. Madrid, ES.
- Connell, R.W. (1997). *La justicia curricular*. Madrid, ES: Morata.
- Corbo Zabatel E. (2007). Breve ensayo sobre lo posible. En R. Baquero, G. Dicker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 305-322). Buenos Aires, A: Del Estante Editorial.
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativa del Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Centros de Actividades Infantiles*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/centro-de-actividades-infantiles/> .
- Duschatzky, S., y D. Sztulwark (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca, ES: Amarú.
- Enriquez, P. G. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades* 8(15), 57-88.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía* 308, 24-30.
- Hargreaves A. (Comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires. Madrid: Amorroutu.
- Krichesky, M. (2009). Dispositivos para la inclusión. Entre la periferia y la centralidad de la escuela. En G. Misirlis (comp.), *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir* (pp. 127-137). Buenos Aires, AR: UNSAM EDITA.
- Macchiarola, V. (2012). *Rupturas en el hacer y el pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad*. Río Cuarto, AR: UniRio Editora.
- Meirieu P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía* 373, 42-47.
- Meirieu P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia, 30 de Octubre 2013. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=121626.
- Parrilla Latas A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 327, 11-29.
- Perkins D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, ES: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, ES: Editorial Popular.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, ES: Morata.
- Snyders G. (1987). *La alegría en la escuela*. Barcelona, ES: Paidotribo.
- Tedesco, J. C. (2005). Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina. En *Tercer seminario sobre las tecnologías de información y la comunicación y los desafíos del aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile: CERI de la OCDE.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En III Foro de Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. *La escuela secundaria en el mundo hoy*. Fundación Santillana. 28, 28 y 30 de mayo de 2007. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>

- Tiramonti, G. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final. Recuperado de <http://educacion.flacso.org.ar/proyectos/nuevos-formatos-escolares-para-promover-la-inclusion-educativa-un-estudio-de-caso-la-exper.pdf>
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, AR: Manantial.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Vincent, G., Lahire B. y Thin D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Pp. 11-48. Lyon: Presses Universitaires.

Alma Alicia Benítez Pérez es doctora en ciencias, con especialidad en matemática educativa, por el CINVESTAV. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1. Actualmente es profesora-investigadora del Instituto Politécnico Nacional, en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) 11 Wilfrido Massieu, donde imparte matemáticas, y en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (CIECAS). Colabora como investigadora colegiada en la maestría en metodología de la ciencia y en la maestría en docencia científica y tecnológica –ambas pertenecen al Padrón Nacional de Posgrado de Calidad del CONACYT.

Elena Berrón Ruiz, doctora en investigación e innovación en educación por la Universidad de Valladolid; profesora superior de pedagogía musical; licenciada en psicopedagogía; profesora de piano, solfeo, teoría de la música, transposición y acompañamiento. Es funcionaria de carrera del cuerpo de profesores de música y artes escénicas, en la especialidad de lenguaje musical, y del cuerpo de maestros en la especialidad de música. Labora en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia; actualmente cubre una comisión de servicios como asesora de educación artística en el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Ávila. Su trabajo de investigación se centra en temas relacionados con innovación educativa, pedagogía musical, uso didáctico de las TIC, educación auditiva y creatividad musical, con artículos científicos publicados en revistas como *Reciem*, *Lee-me* y *Riem*, y conferencias impartidas en diversos congresos nacionales e internacionales.

Amanda Cano Ruiz es maestra en educación, doctora en investigación educativa por la Universidad Veracruzana, y licenciada en educación primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Actualmente, académica de la BENV y del Centro de Investigación en Lengua Escrita y Matemáticas. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores, sus investigaciones abordan los usos y apropiaciones de la lengua escrita y las TIC en contextos rurales e indígenas. Ha impartido ponencias y escrito artículos científicos y de divulgación relacionados con la

didáctica de las lenguas y la incorporación de TIC. Sus proyectos actuales abordan la situación de las escuelas multigrado en México y la evaluación del desempeño docente.

Rosario García-Huidobro Munita es doctora en artes y educación por la Universidad de Barcelona, licenciada en artes por la Pontificia Universidad Católica de Chile, y profesora de Educación Media por la Universidad Gabriela Mistral, en Santiago de Chile. Desarrolló los másters “Artes y educación: un enfoque constructorista” y “Estudios de la diferencia sexual”, ambos en la Universidad de Barcelona. Se ha desempeñado como profesora de artes en escuelas primarias y secundarias de Santiago de Chile. Actualmente es académica de la Universidad Católica Silva Henríquez y de la Universidad de los Lagos de Chile. Sus líneas de investigación se vinculan con el proceso de formación, desarrollo profesional e identitario de los artistas-docentes.

Miguel Ángel Hernández Cano es profesor del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) 7 Cuauhtémoc, donde enseña la materia de Física en los cuatro niveles a estudiantes del área de ingeniería y físico matemáticas. Ha impartido diversos cursos a docentes del propio IPN durante ocho años en el área de pedagogía, las TIC y el modelo educativo del instituto. Se ha desempeñado como evaluador del programa Certidems, y certifica a instituciones participantes en el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato; de igual modo, funge como representante legal de un organismo que evalúa a las instituciones de nivel medio superior que dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Geovanni Luna Cortés, maestro en innovación en la educación básica por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen y licenciado en educación secundaria con especialidad en telesecundaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Durante cinco años fungió como docente de telesecundaria en zonas rurales de la zona centro del estado de Veracruz. Es miembro del Centro de Investigaciones de Lengua Escrita y Matemáticas. Desde hace dos años, se desempeña como director de telesecundaria en un centro escolar rural del mismo estado.

Viviana Macchiarola, doctora en educación, especialista en docencia universitaria y profesora en ciencias de la educación, es profesora adjunta de las asignaturas Planeamiento Institucional y Seminario de Investigación (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina). Ha dirigido proyectos de investigación en temas relacionados con la formación docente, innovación y cambio educativo y estudios evaluativos de las políticas públicas, en especial, las

políticas de inclusión educativa. Acredita docencia de posgrado, capacitación de docentes de diferentes niveles del sistema educativo y la dirección de tesis. Estas actividades han dado lugar a varias publicaciones. La prolongada participación en equipos de gestión universitaria y de asistencia técnica le ha permitido articular la docencia y la investigación con prácticas concretas de planificación institucional.

Alicia Ana Mancini, profesora y licenciada en ciencias de la educación por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con estudios de posgrado en docencia universitaria. Actualmente se desempeña como docente adjunta en asignaturas del campo de la didáctica. Ha ejercido el cargo de directora en una institución educativa de nivel primario. Ha participado en diversos proyectos de formación docente. Es investigadora principal en proyectos vinculados a la planificación y gestión de innovaciones educativas, nuevos formatos escolares, trayectorias educativas e inclusión y los procesos de integración de las TIC en la enseñanza. Algunas de sus publicaciones tratan sobre didáctica, currículum, enseñanza y procesos de inclusión educativa y social.

Celina Martini, profesora en psicopedagogía y psicopedagoga, con especialidad en didáctica, cursa el doctorado en ciencias sociales. Es profesora adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación, y desarrolla actividades de docencia en posgrado y de extensión, vinculadas con la formación pedagógica de docentes y auxiliares en ejercicio profesional. Abocada al estudio de las relaciones entre políticas públicas, cambio institucional y desarrollo profesional docente, forma parte de equipos de investigación en dichas líneas. Es co-directora del proyecto Cambio e Innovación Educativa y Políticas Educativas Públicas, responsable del área de Planeamiento Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas, y autora de artículos en revistas y libros.

Ana Eugenia Montebelli es profesora y licenciada en psicopedagogía, y pasante de maestría en ciencias sociales. Se desempeña como docente auxiliar en las asignaturas Práctica Profesional Docente, y Política Educativa y Legislación Escolar. Es ayudante de primera simple en planeamiento institucional y colaboradora en el taller de problematización docente en el Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas, UNRC). Ha cumplido cargos de gestión como vicedirectora de departamento y consejera directiva Titular, entre otros. Investiga temáticas vinculadas al desarrollo profesional docente, cambio, innovación educativa y políticas educativas públicas. Tiene diversas publicaciones que han sido referenciadas en artículos, revistas y capítulos de libros relacionados con sus temáticas.

Alberto Mora Vázquez obtuvo su maestría en la Universidad de Texas-Pan American, Estados Unidos, y su doctorado en la Universidad de Exeter, Reino Unido. Es profesor investigador en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Su trabajo de investigación se enfoca en los procesos de formación y desarrollo profesional de profesores de lenguas, identidad y transnacionalismo.

Beatriz Verónica Panduro Espinoza, profesora del Departamento de Reproducción Humana en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, en México, y jefa de enseñanza de la especialidad de pediatría en el mismo centro con sede en el Hospital Civil de Guadalajara Dr. Juan I. Menchaca. Es médico pediatra por la Universidad de Guadalajara, con adiestramiento avanzado en nefrología pediátrica; maestra en desarrollo humano por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente; y doctora en investigación educativa aplicada por el Instituto de Investigación y Docencia para el Magisterio de la Secretaría de Educación Jalisco. Sus líneas de investigación giran en torno a la educación para la salud en pacientes pediátricos con enfermedad renal crónica y calidad de vida.

Aura Ponce de León es doctora en humanidades en el área de historia y filosofía de la ciencia por la Universidad Autónoma Metropolitana de México, y arqueóloga por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Se desempeña como investigadora del Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Lombardo Toledano de la Secretaría de Educación Pública de México, y como profesora de tiempo parcial en la UAM Iztapalapa. Ha trabajado en museología y planeación académica, y realizado trabajos arqueológicos en Michoacán y Baja California Sur, en México, y en la Garganta de Olduvai, en Tanzania. Actualmente investiga la evolución humana y el arte rupestre paleolítico, desde la perspectiva de la historia y filosofía de la ciencia. Ha publicado libros y artículos y participado en la organización de eventos académicos, así como en actividades docentes en diversas universidades mexicanas y españolas.

Silvia Lizette Ramos de Robles, doctora en didáctica de las ciencias experimentales y las matemáticas por la Universidad Autónoma de Barcelona, es profesora e investigadora del Departamento de Ciencias Ambientales en el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con perfil Prodep y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Sus investigaciones retoman marcos socioculturales para comprender los procesos de educación en ciencias, tanto en contextos formales como no formales. Sus líneas de investigación giran en torno a la enseñanza de las ciencias y, de

manera más específica, sobre aspectos relacionados con la alfabetización sobre cambio climático, la educación para la salud, la educación basada en el lugar y el análisis de la interacción en el aula de ciencias.

Jesica Sidec Saldaña Cortez, licenciada y maestra en pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, cuenta con experiencia profesional como asesora pedagógica en diversas áreas centrales de formación para docentes. En la Dirección General de Diseño Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, SEP, de México, se desempeñó como asesora nacional en la difusión, formación y actualización de los lineamientos del espacio de tutoría en el nivel escolar de secundaria. En la Subdirección de Estudios Profesionales de la FES Acatlán, participó en la actualización del programa de relaciones internacionales, así como en el registro de la planta docente. Colaboró en la planeación de la licenciatura en derecho de la Unidad de Estudios Superiores para Adultos Mayores.

Nelly Paulina Trejo Guzmán realizó sus estudios de maestría y doctorado en la Universidad de Exeter, Reino Unido. Es profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas; actualmente es profesora visitante en la Universidad de Texas, en Austin, y líder del cuerpo académico consolidado bajo el rubro de Internacionalización del Conocimiento y Lenguaje. Sus intereses de investigación se centran en la construcción de identidad profesional y los procesos de formación de jóvenes investigadores.

Objetivos de la revista

Innovación Educativa es una revista científica mexicana, arbitrada por pares a ciegas, indizada y cuatrimestral, publica artículos científicos inéditos en español e inglés. La revista se enfoca en las nuevas aproximaciones interdisciplinarias de la investigación educativa para la educación superior, donde confluyen las metodologías de las humanidades, ciencias y ciencias de la conducta. *Innovación Educativa* es una revista que se regula por la ética de la publicación científica expresada por el *Committee of Publication Ethics*, COPE, y se suma a la iniciativa de acceso abierto no comercial (*open access*), por lo que no aplica ningún tipo de embargo a los contenidos. Su publicación corre a cargo de la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional. La revista sostiene un riguroso arbitraje por pares a ciegas que permite la igualdad de oportunidades para toda la comunidad científica internacional, guiándose por una política de igualdad de género, y rechazando abiertamente las prácticas de discriminación por raza, género o región geográfica.

Lineamientos para presentar originales

En su tercera época recibe contribuciones en español e inglés todo el año para la sección *Innovus*. *Innovación Educativa* incluye una sección temática en cada número llamada *Aleph*; los artículos para esta sección se solicitan por convocatoria abierta tres veces al año. Los trabajos de ambas secciones serán arbitrados por pares a ciegas, se analizan con software de coincidencias por lo que los autores deberán cuidar a detalle la originalidad, la redacción, el manejo de referencias y citas en estricto apego a los lineamientos de la revista. La originalidad, la argumentación inteligente y el rigor son las características que se esperan de las contribuciones.

Innovación Educativa únicamente recibe trabajos científicos inéditos y no acepta género periodístico. Con el fin de agilizar la gestión editorial de sus textos, los autores deben cumplir con las siguientes normas de estructura, estilo y presentación.

Tipos de colaboración

- **Investigación.** Bajo este rubro, los trabajos deberán contemplar criterios como el diseño pertinente de la investigación, la congruencia teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, la veracidad de los hallazgos o de los resultados, la discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva. La extensión de los

textos deberá ser de 15 cuartillas mínimo y 25 máximo, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas deberán ir numeradas y estar escritas a espacio y medio. Estas contribuciones serán enviadas a las secciones *Aleph* e *Innovus*.

- ▶ **Intervenciones educativas.** Deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas. La extensión de estos trabajos es de 15 cuartillas mínimo y 25 máximo, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas y se escribirán a espacio y medio. Estas contribuciones se enviarán a las secciones *Aleph* e *Innovus*.
- ▶ **Reseñas de libros.** Deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados. Su extensión no deberá exceder las tres mil palabras, calculadas con el contador de Word, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas, con interlínea de espacio y medio. Estas contribuciones se enviarán a la sección *Ex-libris*.

Requisitos de entrega

- ▶ Los trabajos deberán presentarse en tamaño carta, con la fuente Times New Roman de 12 puntos, a una columna, y en mayúsculas y minúsculas.
- ▶ El título deberá ser bilingüe (español e inglés) y no podrá exceder las 15 palabras.
- ▶ Toda contribución deberá ir acompañada de un resumen en español de 150 palabras, con cinco a seis palabras clave que estén incluidas en el vocabulario controlado del IRESIE, más la traducción de dicho resumen al inglés (*abstract*) con sus correspondientes palabras clave o *keywords* (obsérvese la manera correcta de escribir este término). Las palabras clave se presentarán en orden alfabético. Puede acceder al vocabulario en la página electrónica www.iisue.unam.mx.
- ▶ Todos los trabajos deberán tener conclusiones.
- ▶ Los elementos gráficos (cuadros, gráficas, esquemas, dibujos, fotografías) irán numerados en orden de aparición y en el lugar idóneo del cuerpo del texto con sus respectivas fuentes al pie y sus programas originales. Es decir, *no deberán insertarse en el texto con el formato de imagen*. Las fotografías deberán tener mínimo 300 dpi de resolución y 140 mm de ancho.
- ▶ Se evitarán las notas al pie, a menos de que sean absolutamente indispensables para aclarar algo que no pueda insertarse en el cuerpo del texto. La referencia de toda cita textual, idea o paráfrasis se añadirá al final de la misma, entre paréntesis, de acuerdo con los lineamientos de la American Psychological Association (APA). La lista de referencias bibliográficas también deberá estructurarse según las normas de la APA y cuidando que todos los términos (&, In, New York, etcétera) estén en español (y, En, Nueva York, etcétera). Todo artículo de revista

digital deberá llevar el doi correspondiente, y a los textos tomados de páginas web modificables se les añadirá la fecha de recuperación. A continuación se ofrecen algunos ejemplos.

- Libro
 - Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Nueva York, N. Y.: Knopf.
 - Ayala de Garay, M. T., y Schwartzman, M. (1987). *El joven dividido: La educación y los límites de la conciencia cívica*. Asunción, PA: Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política (CIDSEP).
- Capítulo de libro
 - Helwig, C. C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 166-200). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Artículo de revista
 - Gozávez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Revista Científica de Educomunicación* 36(18), 131-138.
- Artículo de revista digital
 - Williams, J., Mark G., y Kabat-Zinn, J. (2011) Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism* 12(1), 1-18. doi: 10.1080/14639947.2011.564811
- Fuentes electrónicas
 - Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (2010). *Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas*. Recuperado de: http://www.sredecc.org/imagenes/que_es/documentos/SREDECC_febrero_2010.pdf
 - Ceragem. (n. d.). Support FAQ. Recuperado el 27 de julio de 2014, de: <http://basic.ceragem.com/customer/customer04.asp>

Entrega de originales

El autor deberá descargar del sitio web de la revista, llenar y adjuntar a su contribución el formato único que integra la siguiente información:

- ▶ Solicitud de evaluación del artículo. La declaración de autoría individual o colectiva (en caso de trabajos realizados por más de un autor); cada autor o coautor debe certificar que ha contribuido

directamente a la elaboración intelectual del trabajo y que lo aprueba para ser evaluado por pares a ciegas y, en su caso, publicado. Declaración de que el original que se entrega es inédito y no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación. Datos: nombre, grado académico, institución donde labora, domicilio, teléfono, correo electrónico.

- ▶ Curriculum vitae resumido del autor, en hoja aparte.
- ▶ El trabajo y los documentos solicitados arriba se enviarán a la dirección electrónica:
coord.ed.rie@gmail.com, con copia a innova@ipn.mx.

Journal scope

Innovación Educativa is a Mexican scientific journal; blind peer-reviewed, it is indexed and published every four months, presenting new scientific articles in Spanish and English. The journal focuses on new interdisciplinary approaches to educational research in higher education, bringing together the methodologies of the humanities, sciences and behavioral sciences. *Innovación Educativa* is a journal regulated by the ethics of scientific publications expressed by the Committee of Publication Ethics, COPE, and participates in the initiative for non-commercial open access, and thus does not charge any fees or embargo for its contents. It is published by the Editorial Coordination of the Office of Academic Affairs of the Instituto Politécnico Nacional, Mexico. The journal sustains a rigorous blind peer review process that enables equal opportunities for the international scientific community, guided by a policy of gender equality, and openly rejects practices of discrimination based on race, gender or geographical region.

Guidelines for presenting original works

In its third era, the journal receives contributions in Spanish and English throughout the year for the section *Innovus. Educational Innovation* includes a thematic section in each issue called *Aleph*; there is an open call for articles for this section three times a year. The papers published in both sections are subject to a blind peer review process and analyzed with software to detect plagiarism, so authors should ensure that the originality, composition, references and quotes adhere to the journal guidelines. Originality, intelligent argumentation and rigor are expected from the contributions.

Educational Innovation only receives previously unpublished scientific papers and does not accept journalistic work. In order to facilitate the editorial administration of their texts, authors must comply with the following regulations of structure, style and presentation.

Types of collaboration

- ▶ **Research.** The papers in this category must take into account criteria such as relevant research design, theoretical and methodological congruence, rigor in the handling of information and methods, accuracy in discoveries or results, discussion of results, conclusions, limitations of the study, and future possibilities when applicable. Texts must be between 15 and 25 pages long, including

graphs, notes and references. Pages must be numbered, with 1.5 line spacing. These contributions will be sent to the sections *Aleph* and *Innovus*.

- ▶ **Educational interventions.** These papers must include a theoretical-methodological foundation focused on presenting educational innovations. These papers should be between 15 and 25 pages long, including graphs, notes and references. Pages must be numbered, with 1.5 line spacing. These contributions will be sent to the section *Ex-libris*.

Submission requirements

- ▶ Manuscripts must be on a letter-sized paper, in 12-point Times New Roman font, in a single column, with correct use of capital and lower-case letters.
- ▶ The title must be bilingual (Spanish and English) and must not exceed fifteen words.
- ▶ All contributions must include a 150-word abstract in Spanish, with five or six keywords that are included in the vocabulary database of the IRESIE, as well as a translation of the abstract and keywords in English. The vocabulary database can be consulted at www.iisue.unam.mx.
- ▶ All manuscripts must include conclusions.
- ▶ Graphic elements (charts, graphs, diagrams, drawings, tables, photographs) must be numbered in the order in which they appear, with correct placement in the text, with captions and credits to the original source. They should not be inserted as images into the body text. Photographs must have a minimum resolution of 300 dpi, and a width of 140 mm.
- ▶ Footnotes should be avoided, unless absolutely necessary to clarify something that cannot be inserted into the body text. All bibliographical references (textual quotations, ideas, or paraphrases) should be added as endnotes in accordance with the American Psychological Association (APA) guidelines, respecting the correct font usage (roman and italic). If your article is in Spanish all terms should be in this language. Otherwise, all should be in English. All articles from digital journals should include the correspondent doi [Digital Object Identifier]. Texts from modifiable Web pages must include the retrieval date. The format can be seen in the following examples:
 - Book
 - Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York, NY: Knopf.
 - Kalish, D., and Montague, R. (1964). *Logic: Techniques of formal reasoning*. New York, NY: Oxford University Press.

- Book chapter
 - Helwig, C. C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 166-200). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Journal article
 - Geach, P. T. (1979). On teaching logic. *Philosophy*, 54(207), 5-17.
- Digital journal article
 - Williams, J., Mark G., y Kabat-Zinn, J. (2011) Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism* 12(1), 1-18. doi: 10.1080/14639947.2011.564811
- Electronic sources
 - Bakó, M. (2002). Why we need to teach logic and how can we teach it? *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, (October, ISSN 1473-0111.). Available at: <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/bakom.pdf>
 - Ceragem. (n. d.). Support FAQ. Retrieved on July 27, 2014 from: <http://basic.ceragem.com/customer/customer04.asp>

Submission of originals

From the journal's website, the author must download, fill out and attach the submission format with the following information:

- ▶ Request for paper evaluation. The declaration of individual or collective authorship (in case of works by more than one author); each author or coauthor must certify that he or she has contributed directly to the intellectual creation of the work and agrees to a blind peer review and to publication, when applicable. The declaration that the original that is being submitted is unpublished and it not in the process of evaluation by any other publication. Information: name, academic degree, institution, address, telephone number, e-mail.
- ▶ Brief C.V. of the author, on a separate page.
- ▶ The paper and requested documents should be sent to the following e-mail:
coord.ed.rie@gmail.com, with a copy to innova@ipn.mx.

Journal *Innovación Educativa*
Mexican scientific journal; blind peer-reviewed
ISSN 1665-2673

INNOVACIÓN
EDUCATIVA

Call for Reviewers 2018

Innovación Educativa is seeking scholars interested in participating in our volunteer Editorial Review Board. If you are interested, please submit the following information to innova@ipn.mx, with copy to coord.ed.rie@gmail.com. We will answer your inquiry by both e-mail and hard copy in case of acceptance. See our website for more information about this journal: www.innovacion.ipn.mx

Our peer reviewers provide feedback to the *Innovación Educativa* Editor and its Editorial Board about the merits of submissions in terms of quality and contribution to the field. Reviewers are expected to write reviews in a collegial and constructive manner. Maintaining *Innovación Educativa* as a scientific journal of the highest quality depends on reviewers with a high level of expertise and an ability to be objective and insightful in their evaluation of manuscripts. Applicants must have a PhD as well as significant reviewing experience. Please send the application by e-mail providing the following information:

E-mail subject: Reviewer Application-2018
Name:
Institutional e-mail address and an alternative e-mail:
Telephone:
City, State, Country:
Name of your institution and website:
Department or Division:
Title or position:
Highest degree:
Number of referred articles published in English-language journals:
Number of book chapters published in English:
Number of books published in English:
Years of editing or peer review experience for journals:
A short CV.

www.innovacion.ipn.mx



InnovaIPN



IPN Coordinación Editorial de la Secretaría Académica



InnovaIPN



Innovación Educativa IPN



Innovación Educativa IPN

Innovación Educativa

Revista científica mexicana, arbitrada por pares a ciegas.
Volumen 19, número 79, enero - abril de 2019



Convocatoria

A investigadores, docentes, estudiantes de posgrado y a la comunidad académica internacional, a colaborar con artículos de investigación inéditos tanto en español como en inglés, para integrar su sección temática *Aleph* del número 79 que se enfoca a:

Pedagogías digitales, gamificación e inteligencia artificial

Se consideran las siguientes temáticas relacionadas, aunque no exclusivas:

- Gamificación en intervenciones educativas: teoría y casos
- Valores y desarrollo de habilidades cognitivas con video juegos
- Inteligencia artificial en la educación. Análisis de casos: AlphaGoZero, Watson, Saya
- El futuro de la educación
- Tecnologías inmersivas para el aprendizaje
- Realidad virtual para el aprendizaje: intersecciones cognitivas, neurociencias y robótica
- ¿Qué es el humanismo digital?
- Configuración de pedagogías digitales: confusiones, definiciones y realidades
- Ética digital
- Investigación en conceptos y bases teóricas de la educación 4.0
- Entre otros.

**Fecha límite de recepción de trabajos para la sección temática *Aleph*:
30 de septiembre de 2018**

Consulta de lineamientos para envío de originales en:
www.innovacion.ipn.mx

Envío de colaboraciones a los correos: innova@ipn.mx con
copia a coord.ed.rie@gmail.com

Innovación Educativa (ISSN 1665-2673) Innovación Educativa es una revista científica mexicana, arbitrada por pares a ciegas, indizada y cuatrimestral, publica artículos científicos inéditos en español e inglés. La revista se enfoca en las nuevas aproximaciones interdisciplinarias de la investigación educativa para la educación superior, donde confluyen las metodologías de las humanidades, ciencias y ciencias de la conducta.



InnovaIPN



IPN Coordinación Editorial
de la Secretaría Académica



InnovaIPN



Innovación Educativa
IPN

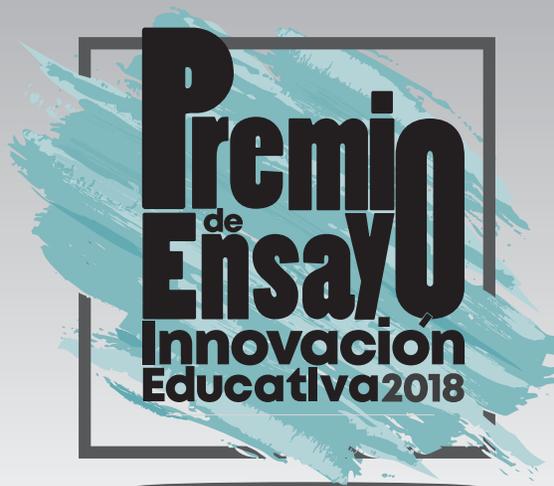


Innovación Educativa
IPN



Revista
Innovación Educativa

El Instituto Politécnico Nacional y la revista *Innovación Educativa* convocan a estudiantes de los niveles medio superior, superior y posgrado pertenecientes a la comunidad politécnica, a participar en el:



1. Podrán participar las y los estudiantes inscritos en los niveles medio superior, superior y posgrado de alguno de los programas académicos que ofrece el Instituto Politécnico Nacional, en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.
2. Cada participante deberá enviar un ensayo inédito que no haya sido premiado con anterioridad en algún concurso, que no se haya publicado previamente en algún medio, ya sea impreso o electrónico, ni que se encuentre en proceso de evaluación. Se sugieren los siguientes temas, que no son exclusivos:
 - El uso de la tecnología: sus contribuciones y riesgos
 - Salud, depresión juvenil, estrés y medicina alternativa
 - Economías alternativas, equilibrio ambiental y equidad
 - Dilemas éticos en el desarrollo de la inteligencia artificial
 - Conciencia generacional, empleo, liderazgo, ciudadanía y futuro
 - Jóvenes en la construcción de sociedades interculturales y sin discriminación
3. La extensión del ensayo será de 10 cuartillas, como mínimo, y 13, como máximo; deberá presentarse en procesador de textos *Word*, tamaño carta, en letra Arial 11 puntos, a una columna, en mayúsculas y minúsculas y a doble espacio.
4. El ensayo deberá contar con una introducción y referencias; en las referencias se incluirán únicamente las fuentes expuestas en el ensayo. Para ello, se utilizará el sistema de referencia APA (American Psychological Association), cuya guía puede consultar en: <http://www.innovacion.ipn.mx/Premio%20de%20Ensayo/Documents/como-citar.pdf>
5. Los ensayos deberán ser enviados en formato electrónico, en archivo *Word* y firmado con un seudónimo al correo premioensayo@ipn.mx con copia a coord.ed.rie@gmail.com con el asunto: "Premio de Ensayo Innovación Educativa 2018".
6. De igual forma, se deberá enviar al mismo correo, lo siguiente:
 - I. Un archivo denominado "Hoja general de datos" que contiene: 1) nombre completo del autor o autora, 2) unidad académica, 3) número de boleta, 4) carrera, 5) semestre, 6) teléfonos, 7) correo electrónico y 8) impresión de pantalla del SAES o en su caso constancia emitida por las autoridades de la escuela que les avale como estudiantes inscritos/as en el IPN.

- II. Un archivo denominado “Declaración de Autoría”, el cual deberá descargarse en (http://www.innovacion.ipn.mx/Premio%20de%20Ensayo/Documents/declaracion_de_autoria.doc), llenar debidamente con los datos solicitados, colocar nombre y firma, escanearlo y enviarlo al correo mencionado junto con el ensayo y la hoja general de datos.
7. La fecha límite para la recepción de los ensayos será el 5 de septiembre a las 23:59 horas de la Ciudad de México.
 8. El periodo de evaluación de los ensayos comprenderá del 20 de septiembre al 25 de octubre de 2018 y la publicación de resultados será el 21 de noviembre en: **www.innovacion.ipn.mx**
 9. La evaluación de los trabajos será realizada por las y los integrantes del Jurado Calificador. Su fallo será inapelable y, en su caso, el certamen o alguno de los tres premios podrá declararse desierto.
 10. Quien participe en la presente convocatoria **deberá garantizar que es autor o autora intelectual del trabajo presentado al concurso, que es original y que no lo ha plagiado o usurpado a terceras personas**, por lo que ostenta todos los derechos que cede al Instituto Politécnico Nacional y será responsable exclusivo de cualquier reclamo de terceras personas que pudiera suscitarse por este motivo.
 11. Todos los trabajos recibidos **se someterán a la revisión del Software Turnitin para la detección de plagio** y en caso de ser detectada esta práctica en algún escrito quedará automáticamente descalificado.
 12. La ceremonia de premiación se llevará a cabo en diciembre de 2018.
 13. En el caso de que la persona ganadora o quien obtenga mención honorífica se encuentre inscrita en una unidad o centro de estudios con ubicación en el interior de la República, la Coordinación Editorial cubrirá sus viáticos para que ésta pueda asistir a la Ceremonia de premiación 2018.
 14. Los ensayos ganadores se someterán a consideración del Editor responsable y los Comités Editorial y de Arbitraje de la revista *Innovación Educativa* para su publicación, en tal caso, quienes resulten ganadores/as de este concurso cederán los derechos de autor al IPN.
 15. El Instituto Politécnico Nacional se reserva el derecho de publicación.
 16. Los premios correspondientes a los primeros lugares consistirán en:
 - Nivel medio superior: dotación económica de \$25,000 y diploma.
 - Nivel superior: dotación económica de \$25,000 y diploma.
 - Nivel posgrado: dotación económica de \$25,000 y diploma.
 17. La participación en este concurso implica la aceptación de todas y cada una de las bases.
 18. Los trabajos que no cumplan con los requisitos de la presente convocatoria serán descalificados, al igual que aquellos trabajos que sean enviados después de la fecha límite.
 19. Cualquier caso no previsto será resuelto por el Comité Organizador.

INNOVACIÓN
EDUCATIVA



InnovaIPN



IPN Coordinación Editorial
de la Secretaría Académica



Innova IPN



Innovación Educativa
IPN



Innovación Educativa
IPN



Revista
Innovación Educativa

La Coordinación Editorial de la
Secretaría Académica te invita a
consultar su colección:

Práctica Educativa

La colección *Práctica Educativa* publica libros académicos de profesores e investigadores del Instituto Politécnico Nacional, que abarcan las temáticas de la oferta educativa del instituto. Las propuestas de libro recibidas que cumplen con los lineamientos llevan un proceso de dictaminación a ciegas por especialistas. La colección cuenta con un Comité Editorial interdisciplinario e interinstitucional y se distingue por su enfoque digital, de acceso abierto no comercial, de igualdad de oportunidades y democratización del conocimiento capaz de mejorar las sociedades contemporáneas.

•Publicaciones

- *El láser en la enseñanza técnica*
Jorge Altamirano Aguilar
- *Glosario de la docencia en la sociedad del conocimiento*
Noel Angulo Marcial
- *Programación de protocolos con sockets crudos*
Gilberto Sánchez Quintanilla

• Acceso abierto •

www.innovacion-omp.ipn.mx

Más información:
www.innovacion.ipn.mx
5729-6000 exts. 46156 y 50530
innova@ipn.mx
coord.ed.rie@gmail.com

