

A&H

Revista de Artes y Humanidades



Número 2: octubre 2015 – marzo 2016.

ÍNDICE

<i>Editorial</i>	3
ARTÍCULOS	
<i>La importancia y el rol del orientador en los diferentes niveles educativos</i> <i>HILDA GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES</i>	6
ENSAYOS	
<i>¿El Orientador?... ¡Somos todos...!</i> <i>VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ</i>	25
<i>El método del caso generador del pensamiento complejo y un principio productor de conocimiento</i> <i>MARÍA ISABEL GUTIÉRREZ NIEBLA</i>	35
<i>Formando tutores para educación básica desde la práctica profesional en las escuelas normales</i> <i>MARICELA MARTÍNEZ MALAGÓN Y KARLA ADELINA TORRES PLATAS</i>	45
<i>Igualar es homogeneizar. Educar en la diversidad es otra cosa</i> <i>LUCÍA INÉS MERINO CIÁVARO</i>	57
<i>La Andragogía y la Heutagogía como estrategia de transformación en posgrados</i> <i>LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA</i>	65

Lectura ubicua y alfabetización digital
GABRIELA ZENTENO RÍOS 75

RESEÑAS

Ética y Autorregulación en la formación de profesionales de la educación
LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS 87

El reto de enseñar a vivir y crecer en una sociedad de consumo
FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO 91

SUPLEMENTO

Se buscan profesores excelentes
HERBERTO RODRÍGUEZ REGORDOSA 95



EDITORIAL

Hoy día nos encontramos en un momento coyuntural de importantes transformaciones y reconfiguraciones económicas, políticas y sociales, que nos llevan a reconocer lo complejo de nuestra sociedad, impregnada por la incertidumbre, el aislamiento, la violencia y la desigualdad. De ahí la importancia y el valor de las artes y las humanidades, que ponen a la persona en el centro de la discusión, para reorientar nuestro devenir diario hacia la toma de decisiones responsables con nuestra persona y con el entorno, para la conformación y el desarrollo de un mundo mejor.

En este sentido, la educación tiene un papel fundamental, ya que como hecho humano busca entre sus amplias metas promover la calidad de vida y el bienestar de las personas, mediante un sentido de agencia, de aprendizaje de vida e interés genuino por el otro. Pero lo cierto es que la educación sigue presentando grandes desafíos, que hacen necesario mirarla a partir de la diversidad de los participantes, de sus múltiples contextos, así como desde las diferentes trayectorias educativas, con implicaciones que trascienden el aula.

Hoy más que nunca la educación se configura como una tarea compartida, donde imperen el debate y la reflexión, a fin de sumar voluntades y desarrollar un proyecto formativo comprometido y sólido. En esa dirección, A&H Revista de Artes y Humanidades presenta su número dos, como un espacio continuo de reflexión, diálogo y encuentro interdisciplinario, planteados como objetivo desde sus orígenes. Las publicaciones que conforman este número representan un decidido interés por contribuir a la investigación con rigor científico en torno a la formación de la persona con sentido humano, a partir de una variedad de miradas y propuestas en diversos contextos institucionales, culturales y sociales, así como diferentes niveles educativos, cuyos temas son abordados desde diferentes perspectivas teóricas.

En el campo de la orientación educativa, en este número se presentan tres trabajos con aportaciones relevantes sobre el papel primordial de la orientación y la tutoría en los centros educativos, en la búsqueda de la calidad y la formación integral de los estudiantes. En primer lugar, el artículo de Hilda Gabriela Hernández Flores, "La importancia y el rol del orientador en los diferentes niveles educativos", presenta un análisis sobre la conceptualización de la orientación y el rol del orientador, a partir de una investigación aplicada con orientadores y tutores de diferentes niveles educativos. El segundo trabajo, "¿El orientador?...¡Somos todos...!", de Victoria Cardoso Sánchez, presenta una reflexión teórica sobre la tarea orientadora del docente de educación básica, haciendo hincapié en la necesidad de una formación interdisciplinaria, ética y autorregulada. En tercer lugar, el ensayo "Formando Tutores para Educación Básica desde la Práctica Profesional en las Escuelas Normales", de Maricela Martínez Malagón y Karla

Adelina Torres Platas, plantea a la tutoría como una propuesta de formación docente que contribuya a la calidad de la educación primaria.

En esta línea de formación se presentan además cuatro interesantes y profundos trabajos. El primero, "El método del caso generador del pensamiento complejo y un principio productor de conocimiento" de María Isabel Gutiérrez Niebla, nos invita a la reflexión sobre este método como propuesta educativa para el desarrollo de una educación humanizante. En el segundo texto, "Lectura ubicua y alfabetización digital", Gabriela Zenteno Ríos analiza las prácticas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la lectura digital para el logro de una alfabetización digital. Por su parte, Lucía Inés Merino Cíavaro, en su ensayo "Igualar es homogeneizar. Educar en la diversidad es otra cosa" plantea puntos de reflexión sobre las concepciones y las intenciones que subyacen a la educación en la diversidad. Finalmente, el texto de Luis Antonio Villafán Amezcua "La Andragogía y la Heutagogía como estrategia de transformación en posgrados" advierte sobre la importancia de estos dos modelos en la formación humanista de los estudiantes de posgrado, que permita responder a las demandas sociales actuales.

En este número también se presentan dos reseñas de libros. En la primera, la Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos de la Universidad Iberoamericana-Puebla, realiza una detenida y comprensiva revisión del libro "Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación", que coordinan Juan Martín López Calva y Martha Leticia Gaeta González. En la segunda, la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo de la UNAM hace un amplio y profundo análisis de la obra "Educando la autorregulación del consumo en la infancia" de Judith Cavazos Arroyo, Martha Leticia Gaeta González y Juan Martín López Calva, la cual fue presentada en la UPAEP en la primavera de 2015.

Como cierre de este número, contamos con un suplemento especial en el que se incluye el texto "Se buscan profesores excelentes" del Mtro. Herberto Rodríguez Regordosa, Vicerrector de Posgrados en Artes y Humanidades UPAEP. Se trata de un documento basado en el mensaje del día del maestro llevado a cabo en la primavera de 2015 y que presenta algunos datos de las evaluaciones que hacen los estudiantes acerca de sus profesores en la UPAEP.

Al presentar este número dos de la revista A&H, queremos agradecer a todos los autores que contribuyeron para dar forma a las ideas que aquí se expresan a través de sus interesantes aportaciones dentro de un campo de trabajo arduo y complejo como es la educación, y que integran una idea de confianza en la labor compartida para la formación integral del individuo en las diferentes etapas educativas, en el camino hacia una sociedad más humana. Esperamos que los textos que se incluyen en este número resulten de interés para nuestros lectores.



LA IMPORTANCIA Y EL ROL DEL ORIENTADOR EN LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

HILDA GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES

Profesor-Investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

gaby_hf@yahoo.com.mx

Resumen

La orientación educativa, en sus diferentes modalidades, resulta hoy día un marco de referencia y un factor indispensable de la labor y la calidad educativa en los centros escolares. Su inmersión en el currículum es necesaria, especialmente atendiendo a la diversidad y la inclusión. Ante ello, este artículo presenta la conceptualización actual de la orientación educativa y el rol del orientador para después exponer los hallazgos de una investigación piloto-exploratoria realizada con orientadores-tutores de un colegio particular y de una universidad pública, lo que permite abordar los diferentes niveles educativos. Con esto, se aportan resultados iniciales que permiten establecer reflexiones en un tema de relevancia en los centros educativos que se preocupan por la calidad y la formación integral de sus estudiantes.

Palabras Clave: Orientación educativa, orientador educativo, rol del orientador, niveles educativos.

Abstract

Educational guidance, in its various forms, is today a framework for and an indispensable factor in the work and quality of education in schools. Its immersion in the curriculum is needed, with special attention given to diversity and inclusion. This paper conceptualizes the educational orientation and the role of the counselor, and introduces the methodology used in one pilot study with counselors and tutors of a private school and a public university, thus addressing different educational levels. Initial results allow reflections on a topic of relevance in schools that care about the quality of education and integral formation of their students

Key Words: Educational guidance, educational counselor, counselor role, educational levels.

“Todo profesor, por el mero hecho de serlo, es, también y además, educador y orientador”.

Narciso García

Introducción

Las escuelas y las universidades viven importantes momentos de cambio y complejidad que requieren de una nueva mirada y responsabilidad ante las necesidades escolares y las diferentes figuras y actores que se interrelacionan dentro de ellas. Una herramienta en este proceso, que no es reciente pero ha cobrado mayor importancia en los últimos años, es la orientación educativa. Ésta resulta relevante porque impacta el desarrollo y la mejora académica de los estudiantes considerando además a los docentes y directivos e incluso impactando a los padres de familia, permitiendo con ello, alcanzar una calidad educativa más palpable en los centros escolares.

Sin duda, hoy día, la labor del orientador educativo resulta trascendente para impulsar la formación integral de los estudiantes en cualquier nivel educativo, para ello se requiere básicamente que el orientador, tenga una amplia comprensión del desarrollo humano y de tendencias como calidad de vida, *coaching* educativo e incluso, neurocognición, que pueden de manera conjunta generar un proceso de orientación educativa más completo. Esto a través de la interrelación sistémica de estos ejes con todas las áreas del centro educativo, con la intención de gestionar estrategias que apoyen los procesos no sólo de enseñanza-aprendizaje, sino de crecimiento humano. Así, este artículo tiene como objetivo exponer la importancia y el rol del orientador en los diferentes niveles educativos como un eje de relevancia en la calidad educativa.

Orientación educativa, modalidades y tipos:

Hablar de orientación educativa puede ser tan extenso como las posibilidades mismas que encierra el área. Sin embargo –a pesar de que ésta en ocasiones ha sido vista como la panacea de los problemas educativos- su liderazgo como proceso ha tenido altas y bajas dependiendo de los tiempos y las modas educativas. Repetto (en Vélaz, 1998) expresa que la orientación educativa debe ser vista como la

ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente y de su contexto. (p.35).

Por ello se le considera intrínseca a todo proceso educativo y su valor radica en mucho, en que indica la direccionalidad de los procesos y las decisiones, pero sobretodo, porque da sentido a los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Bisquerra menciona que la orientación educativa es “una ayuda continua dirigida a todas las personas de todos los niveles educativos, teniendo como finalidad el prevenir problemáticas particulares y potenciar el desarrollo” (2005, p. 3). García-Nieto (2002) enfatiza que la orientación educativa tiene en su haber tres aspectos básicos: formativos, orientadores y tutoriales que son referentes fundamentales del currículum preescrito y de la cultura educativa de un centro educativo de calidad.

La orientación a su vez cuenta con diferentes modalidades que se establecen según las necesidades y los especialistas en el tema. Las modalidades pueden ser desde académica, profesional, personal, social, familiar, ocupacional, hasta la combinación de dos o más de éstas, que respondan a una necesidad de orientación específica, lo que a su vez propicia una visión y abordaje interdisciplinario para lograr un mismo objetivo de apoyo o encauzamiento de los alumnos, los docentes y/o de la comunidad educativa en general. Hoy día una de estas modalidades es el coaching pedagógico, en palabras de Bou (2007 p.11) un proceso “sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas, que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan”.

De acuerdo al informe de Delors (en López, 2011), hay tres tipos básicos de orientación:

1. **La orientación personal:** proceso de ayuda en los problemas de índole personal, procura al sujeto un mejor conocimiento de sí mismo, un desarrollo de su madurez y un compromiso en la realización de su proyecto de vida.
2. **La orientación profesional:** proceso de ayuda para conocerse mejor, ofrecer información sobre las ofertas formativas con el fin de efectuar una toma de decisiones adecuada, formar a los alumnos en competencias laborales y asesorar, seguir y evaluar el proceso de inserción laboral.
3. **La orientación académica:** proceso de ayuda para prevenir y/o detectar dificultades en los aprendizajes, aclarar las propias metas formativas, facilitar los procesos de toma de decisiones, etc. todo ello orientado a alcanzar el máximo desarrollo como persona.

La orientación educativa es una actividad compleja y de muchas aristas, por lo que una de las constantes problemáticas del área es la definición del perfil profesional del orientador, junto con el reconocimiento profesional que implica su labor y su desempeño en beneficio de los actores y del centro escolar. Alanis comenta la “dificultad que representa definir el perfil profesional del orientador, porque en la actualidad no existe un reconocimiento social preciso del papel que juega” (en Flores, 2003 p. 161). Otra de las problemáticas en este contexto es la que se refiere a las bases teóricas que le dan sustento al área, en este sentido Arrieta (2012) expresa que en la orientación educativa no se cuenta con un cuerpo teórico propio y consistente,

mismo que sea usado por todos los orientadores del país, lo que propicia también controversia al definir el perfil y funciones que debe tener y ejercer.

El rol del orientador educativo

El orientador es

un líder educativo capacitado para asumir competencias de liderazgo y acompañar al equipo directivo en la consecución del objetivo máximo de la escuela, la formación de individuos activos capacitados para aportar, evolucionar y acompañar a la sociedad en la que se integran mejorando, por tanto, su conformación y calidad. (Martínez, Krichesky y García, 2010, p. 107).

Hoy el orientador –también llamado profesor-coach– es quien presenta capacidades como empatía, integridad e interés, así como una disposición, en la mayoría de los casos, a adoptar enfoques innovadores que promuevan nuevas metodologías de trabajo, tanto para el aula como para los entornos interrelacionados con ella (Sánchez, 2013).

Su rol como orientador también lo establecen como una figura activa y un agente de cambio interno de los centros educativos. Su capacitación debe estar cimentada en niveles pedagógicos y psicológicos pero con visión estratégica; también debe ser un mediador, que a través del eficiente desempeño de su trabajo con unos y otros miembros de la comunidad educativa, permita el crecimiento y desarrollo de las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes y también de los docentes. Para ello, y retomando el enfoque de *coaching* en función de la orientación educativa, Bou (2007), distingue ejes clave para el docente en este sentido:

El diálogo: entre el profesor y alumno, basado en la formulación de preguntas inteligentes y comentarios atinados para hacerlo consciente de sus necesidades y los objetivos que se propone.

El enseñar a aprender: más que el hecho de enseñar.

El cambio: facilitarlos en las personas, en los comportamientos, actitudes, destrezas, habilidades y competencias.

Competencias y funciones del orientador educativo

En palabras de Chávez (2013) el orientador educativo debe contar con dos competencias básicas: las centrales o generales que son responsabilidad profesional, comportamiento ético, desarrollo del sujeto, respeto, sensibilidad hacia la diversidad cultural y el autoconocimiento. Acompañada éstas de una formación permanente en teoría y práctica, investigación en el trabajo y habilidades para la cooperación. Por otra parte están las competencias específicas, que se refieren al diagnóstico, la consulta, la investigación, la gestión de programas y servicios, el

desarrollo comunitario y el empleo (Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional, 1995).

Las funciones del orientador educativo varían dependiendo de las necesidades de la institución, de las tendencias educativas y del nivel en el que se desarrolla la actividad de orientación, pero se pueden mencionar cuatro funciones básicas según Caballero (2005):

Función diagnóstica: Trata la valoración y el diagnóstico de las necesidades del sujeto para posibilitar su autoconocimiento y el desarrollo de su proyecto vital.

Función de ayuda: Engloba tareas como el asesoramiento y el consejo personal, la formación en la búsqueda y utilización de la información, la ayuda en el proceso de toma de decisiones y el apoyo en el desarrollo del proyecto vital.

Función de planificación, organización y coordinación de la intervención: A través de esta intervención participan los programas educativos, con especial atención a los contextos donde se desarrollan los agentes educativos implicados, los recursos y las actividades consideradas.

Función de evaluación e investigación de la propia acción orientadora: Se afronta la evaluación en el nivel global y específico, se informa de las investigaciones más relevantes y se utilizan las conclusiones de éstas en la práctica orientadora. Se investiga sobre la propia intervención orientadora.

Para Babío (en Solé y Monereo, 1996, p. 447) los tres ámbitos de actuación del orientador educativo son:

- a) Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje
- b) Apoyo a la organización y desarrollo de la acción tutorial
- c) Apoyo a la organización y desarrollo de la orientación académica y profesional del alumnado para ayudarle en los procesos de toma de decisiones.

Si se consideran las competencias, funciones y ámbitos del orientador y las necesidades del centro escolar, se puede dar viabilidad, visibilidad e incluso empoderar el trabajo del orientador para generar una cultura de mejora, fomentar la capacidad de cambio y optimizar el aprendizaje de la comunidad escolar. En palabras de Flores "el orientador de este siglo, es un profesional que, acorde a los nuevos tiempos, debe superar la visión unidisciplinaria y retomar de manera interdisciplinaria herramientas para la construcción de los nuevos escenarios sociales" (2003 p.161).

La orientación en los diferentes niveles educativos

El orientador educativo debe contar con una serie de habilidades y actitudes, de acuerdo a lo que establece la Secretaría de Educación Pública en el Programa de Orientación Educativa (2010): establecer relaciones interpersonales, adaptarse a diferentes condiciones de la práctica, manejar recursos didácticos para el trabajo en grupo, tener confianza, comprensión e interés en el ser humano, disposición para trabajar en equipos multidisciplinarios y mantener inte-

rés en una actualización permanente. Estas habilidades y actitudes se complementan con características como ser innovador, participativo, crítico, y coherente en su labor, con el fin de potencializar los canales de diálogo (comunicación) entre estudiantes y padres y/o docentes para hacer uso de herramientas como el coaching educativo o la neurociencia que ayuden a la comprensión de las necesidades del alumno y a desarrollar y aplicar estrategias de apoyo en el centro escolar.

Sin lugar a dudas, aunque la orientación educativa tiene características y funciones similares cabe destacar que también existen elementos específicos en función del nivel educativo que se trabaja. La orientación educativa a nivel preescolar tiene necesidades diferentes de las de primaria y esta a su vez de las de secundaria, bachillerato o de la universidad, por lo que cada orientador, sin importar su formación, debe aplicar sus competencias y habilidades de manera adaptada al contexto y al nivel educativo.

En el caso de preescolar la orientación es de carácter preventivo, interactivo, contextualizador, integrador y especializado, trata de buscar que el clima sea óptimo para el desarrollo integral del niño, prevé problemas brindando estímulos que permitan el desarrollo cognitivo y motriz, busca la maduración del niño y atiende el riesgo en función de las dificultades de aprendizaje (Juárez y Ortíz, 2007). En esta etapa resalta en los niños los temores por lo nuevo, la cercanía de otras personas y el cambio de contexto, por lo que el orientador debe volverse parte de su entorno de seguridad, motivándolo a procesar estos cambios.

En cambio, Martínez-Clarés, Pérez-Cusó y Martínez-Juárez (2014) dicen que en la etapa de secundaria, el orientador debe preocuparse por maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, ya que debido a su formación y experiencia, el orientador se configura como uno de los más capacitados del centro para reconocer y trabajar con dificultades de carácter cognitivo, social y/o emocional, que pudieran afectar al proceso de aprendizaje y vida de los alumnos. Mientras que en el bachillerato, Bausela (en Gómez, 2009) expresa que la orientación educativa se interpreta como un proceso constante y permanente enfocado en la formación interdisciplinaria para la toma de decisiones, encaminada al desarrollo personal y profesional de los estudiantes. En este nivel, los principales actores de la formación contribuyen a su evolución en múltiples contextos, para que puedan ser auto transformadores de su persona mediante la adquisición de las habilidades de vida.

Por su parte, Toscano (2003) expresa que en el nivel superior la orientación educativa se entiende como un proceso continuo de intervención programada en respuesta a necesidades evaluadas previamente en el contexto social. La orientación en la universidad entonces es una acción institucional y planificada, de apoyo a los profesores en su tarea y a los estudiantes en el proceso de aprendizaje para su formación e inserción profesional. La acción orientadora debería planificarse y desarrollarse prioritariamente a nivel de centro, lo cual permitirá una adaptación más ajustada a la cultura del centro. (Alvarez, 2001).

A continuación se presenta una tabla-síntesis de las funciones de los orientadores educativos en cada nivel:

Tabla No. 1:
Funciones de los orientadores educativos en cada nivel

<p>Nivel Básico: Preescolar, Primaria y Se- cundaria</p>	<p>Asesorar a la comunidad educativa sobre elaboración de documentos de centro, procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la Diversidad, orientación académica y profesional, convivencia y evaluación.</p> <p>Coordinar con la administración educativa, entidades externas y a la comunidad Educativa sobre información de alumnos, recursos, modos de actuación y evaluación.</p> <p>Prevenir a la comunidad educativa sobre dificultades de aprendizaje y conductas de ries- go.</p> <p>Evaluar programas para intervenciones, necesidades educativas, recursos disponibles para atención del alumnado y el propio trabajo de orientación.</p> <p>Intervenir con el profesorado, con la familia (en caso de dificultades de aprendizaje y ne- cesidades educativas especiales de sus hijos) y actuaciones de compensación educativa.</p> <p>Innovar en diseño de programas educativos ad hoc, sensibilización a la comunidad educa- tiva de las tareas del Departamento de Orientación, propuestas metodológicas, recursos e instrumentos de orientación educativa y finalmente uso y difusión de las TICs.</p> <p>Formar a la comunidad educativa coordinando planes y programas de formación, elabo- rando documentos, promoviendo el “querer aprender” e impartiendo formación.</p>
<p>Nivel Medio Superior: Bachi- llero</p>	<p>Plantear, organizar y operar el servicio de orientación del plantel.</p> <p>Adaptar el programa de orientación educativa a las características de cada plantel.</p> <p>Organizar actividades que consideren los aspectos socioeconómicos y psicopedagógicos de su contexto enfocado a las áreas de trabajo: institucional, escolar, vocacional y psicoso- cial.</p> <p>Promover la participación activa de los profesores, directivos y padres de familia en el pro- ceso de orientación.</p> <p>Desarrollar actividades en tres niveles de atención: individual, grupal y masivo, de acuerdo a las necesidades de la comunidad.</p> <p>Promocionar actividades culturales y educativas que vinculen a los alumnos con su comu- nidad y se formen de manera integral.</p> <p>Adoptar estrategias para relacionarse con el educando a nivel informativo, asesoría y con- sejería.</p> <p>Evaluar semestralmente sus funciones y el cumplimiento de sus objetivos.</p>
<p>Nivel Superior: Universidad</p>	<p>Aproximar a los alumnos a la realidad de distintas asignaturas, profesiones y actividades laborales.</p> <p>Acudir a distintas facultades o empresas donde se explique a los estudiantes la profesión o profesiones que se imparten o la actividad realizada.</p> <p>Dar a conocer el plan de estudios y centros de trabajo.</p> <p>Apoyo a la dirección escolar para que el funcionamiento de la institución sea coherente entre la misión, visión, metas y valores de la misma, para un mejor desarrollo de los alum- nos.</p> <p>Evaluación del estudiante, las asesorías, servicios informativos, de investigación y evalua-</p>

	ción y servicio psicológico.
--	------------------------------

Elaboración propia con base en la información de los autores citados en este artículo.

Metodología

Este artículo presenta un estudio piloto-exploratorio que se llevó a cabo en el primer trimestre de 2015. La investigación realizada es de corte cualitativo, utiliza como técnica de indagación la entrevista semiestructurada (ver anexo 1: guía de entrevista semi estructurada), misma que tuvo como objetivo conocer la perspectiva de los orientadores sobre su función, las estrategias que utilizan, la incidencia de su rol en el centro escolar al que pertenecen. Por razones de conveniencia se eligió un colegio particular donde existe para cada nivel un orientador educativo y tutores de apoyo al proceso, lo mismo que para el nivel superior, donde lo único que difiere es que es una institución pública. El total de sujetos entrevistados son siete, cinco son orientadores del departamento psicopedagógico y dos tutores, uno del nivel básico y uno del medio superior; las entrevistas citadas fueron videograbadas y transcritas.

Izcara (2012) sugiere que a partir de la simplificación de la información –por ejemplo la obtenida de las entrevistas realizadas- ésta debe ser categorizada. Para este caso se categorizó en: funciones, problemáticas, recomendaciones, estrategias, incidencia del rol, percepción de su labor. Dichas categorías se asientan en una matriz de vinculación que presenta la síntesis de la información de los participantes. De acuerdo con Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2008) la finalidad de una matriz de este estilo es indicar las relaciones o tendencias que surgieron a partir de las entrevistas (ver anexo 2: Tabla de análisis de entrevistas); con base ello se establecen resultados preliminares de esta investigación y reflexiones iniciales.

Resultados

Los orientadores entrevistados expresan que el área de orientación educativa aún no es tan reconocida como se quisiera dentro de los colegios y por los actores. Están conscientes de que el orientador debe mantenerse informado, actualizado y siempre tener buena actitud, ya que eso le permite desarrollarse profesionalmente y ayudar a sus estudiantes. Afirman en su mayoría que la labor del orientador es básicamente de acompañamiento y guía, en función de las problemáticas existentes y más o menos diferenciadas para cada nivel según la etapa del desarrollo del estudiante.

En el preescolar es la primera vez que el niño tiene contacto con maestros, otros niños y con un tutor, y es además la etapa en la que hay que trabajar, junto con los padres de familia, el desarrollo integral del menor. En la primaria, la diversidad incrementa y los niños empiezan a identificar sus habilidades dentro y fuera del aula de clases, por lo tanto el seguimiento cercano con el orientador es indispensable; se requiere involucrar a los maestros y a los padres.

En cambio en secundaria, el estudiante comienza a sufrir cambios que generan actitudes y dudas sobre su identidad, lo que dificulta el contacto con el adulto, por lo que el orientador debe conocer a cada uno de los alumnos escucharlos, ser paciente, y empático. En el bache-

rato, el estudiante empieza la vida adulta, adquiriendo nuevas responsabilidades. Es necesario orientarlos en ello, con el fin de que por sí mismos puedan resolver sus problemas, ya que éste es uno de los momentos con mayor incertidumbre y perciben que de las decisiones que tomen dependerá gran parte de su futuro, por lo que el apoyo del orientador es una "herramienta básica" para encaminar su desarrollo personal y profesional. En cuanto al nivel superior, los alumnos básicamente requieren acompañamiento y seguimiento para alcanzar sus metas académicas y salvaguardar los problemas familiares, físicos, emocionales o sociales que enfrentan en esta etapa.

Cada una de las etapas tiene su propia importancia y el orientador tiene la responsabilidad de identificar y desarrollar en el niño o adolescente, habilidades y capacidades que le servirán tanto en la parte personal como en la profesional. En cada una de ellas, se trabaja de manera diferente con el estudiante, de acuerdo a las particularidades del momento. Además, en casi todos los niveles, si el orientador no puede ayudar al estudiante, gestiona el apoyo con otro profesional, para que pueda darse el apoyo de manera conjunta.

Las recomendaciones generales que establecen los orientadores y tutores para su labor es que haya compromiso, paciencia, pasión, empatía y mentalidad abierta, no juzgar al alumno ni convertirse en su amigo pero respetar la confianza puesta en él. Entre las estrategias que sobresalen están observar, conocer el desarrollo infantil, centrarse en el alumno, tener un plan de acción, capacitarse constantemente y trabajar en triada: alumnos, maestros, padres.

Consideran que la función del orientador en el centro escolar ayuda a impulsar a los estudiantes y a fortalecer su desarrollo. Finalmente dicen que su labor es compleja, primordialmente uno a uno, permite la intervención para la mejora y el aprendizaje significativo, favorece el cambio del alumno, apoya al docente y a la institución.

Reflexiones Finales

Considerando que los sistemas educativos actuales requieren cada vez más de herramientas y apoyos que solventen la calidad educativa en cualquier nivel, la figura del orientador educativo cobra mayor importancia y permanencia en los centros escolares, lo que lleva a una reconceptualización y valoración de su función, capacitación y trascendencia en el espacio escolar.

Habrà que re-valorar la función del orientador educativo, apoyar las estrategias que propone y su gestión como agente de cambio o coach no sólo de estudiantes sino de docentes y de la escuela misma ante los nuevos retos que se presentan en ella. Algunos de estos retos son la diversidad, la equidad y la inclusión, por lo que la labor de orientación tiene una creciente complejidad en nuestros tiempos y requiere de constante actualización en diversas técnicas, pedagógicas y de neurocognición para lograr un apoyo más integral y completo hacia los estudiantes, las autoridades y todos los actores imbricados en el proceso educativo.

El orientador educativo, como enfatiza la Secretaría de Educación Pública (2010), es parte de la formación de la personalidad del estudiante y de la construcción de su proyecto de vida, logrando así su inserción social como participante de una democracia, por lo que el asesora-

miento psicopedagógico en los centros escolares tiene un papel importante que cumplir en cuanto a planificación, desarrollo y formación integral de los alumnos.

La orientación educativa entonces a cualquier nivel requiere ser holística, usar nuevas metodologías y propiciar escenarios educativos sistémicos donde prevalezca la interrelación de las estrategias escolares para lograr una permanente sostenibilidad que facilite el sentido de comunidad atenta a las demandas y los cambios de la sociedad actual y de la globalización educativa en boga, misma que continuará demandando nuevas pedagogías in situ.

Bibliografía

- Álvarez, R. (2001). La Orientación en los centros universitarios como indicador de calidad, *Agora digital*, (2) 1-13. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3446/b15760509.pdf?sequence=1>
- Arrieta, B. (2012, marzo). Orientación educativa y orientadores educativos en el estado de México: Análisis de dos casos. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, (15) 55-79.
- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (1995). Normas éticas de la AIOEP. Competencias internacionales para los orientadores educativos y profesionales. Recuperado de <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencies-spanishDru.doc>. 2003.
- Babío, M. (1996) El asesor psicopedagógico en el departamento de orientación de un centro escolar en Solé I. y Monereo, C, (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (445-458) Madrid: Alianza Editorial.
- Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3 (6), 2-8.
- Bou, J. F. (2007). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Club Universitario.
- Caballero, A. (2005). El equipo orientador. *Revista de Educación*. España, vol. 30 (270), 67-82.
- Chávez, Y. A. (2013). La Orientación Educativa en México. Su historia y Perfil del Orientador. *Revista Píluquen* (10), 1- 10.
- Flores, A. L. (2003). La orientación educativa en un mundo desbocado. Memoria 5° Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO. La orientación educativa como eje del desarrollo integral en un mundo cambiante. Universidad Iberoamericana Puebla-AMPO
- García-Nieto, N. (2002) La Orientación Educativa: referente obligado en la formación de los actuales educadores. *Revista Complutense de Educación*, Vol.13 (1), 251-279.
- Gómez, A. (2009). *Sistema de información psicopedagógica del nivel medio superior de la Universidad de Colima*. Universidad de Colima: Colima.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Izcara, S. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Editorial Fontamara
- Juárez, G. & Ortiz, C. (2007). Orientación educativa en educación preescolar dirigido a educadoras de niños de 3 y 4 años, para elaborar el plan de clase en el EBDI #46, ubicado en la delegación Miguel Hidalgo durante el periodo de Octubre de 2005 a Abril de 2006 (tesis inédita de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.

- López, J. G. (2011). La orientación educativa (OE) en las instituciones de educación superior (IES). vol. 15 (43), 33-38.
- Martínez, C., Krichesky, G. & García, A. (2010, mayo-agosto). *El orientador escolar como agente interno de cambio*. Revista iberoamericana de educación, 53, 107-120.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J. & Martínez Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1) 57-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217030664005>
- Sánchez, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2) 171-191. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80228344010>
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Programa de Orientación Educativa* (DGB/DCA). Recuperado de la Secretaría de Educación Pública: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/04-actividadesparaescolares/orientacioneducativa/fi-poe.pdf>
- Toscano, M. (2003). Orientación académica con alumnos de Bachillerato a través de Internet. *Comunicar*, (20) 79-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802011>
- Vélaz, C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.

Anexo1: Guía de entrevista semi estructurada sobre Orientación educativa

Nombre:

Puesto:

Institución:

1) ¿Cuáles son las funciones que realizas como orientador?

2) ¿Cuáles son las principales problemáticas que enfrentas como orientador a nivel preescolar/primaria/secundaria/bachillerato/universidad?

3) ¿Qué le recomiendas a los orientadores para hacer mejor su función?

4) ¿Puedes mencionar algunas de las estrategias que empleas en tu labor como orientador?

4) ¿Cómo crees que incide tu labor en el proceso educativo?

6) ¿Qué necesita un orientador para realizar su labor con éxito?

5) ¿Cómo influye un departamento psicopedagógico en el colegio o en la universidad?

8) En tu experiencia ¿cuál es el rol que desempeña el orientador en los distintos niveles educativos?

9) ¿Qué piensas de tu labor como orientador?

Anexo 2: Análisis de las entrevistas con orientadores educativos en los diferentes niveles

		CARACTERÍSTICAS/CATEGORÍAS					
Su- je- tos	Ni- vel Edu- ca- tivo	Funciones	Problemáticas	Recomendaciones	Estrategias	Incidencia del Rol	Percepción de su la- bor
Sujeto 1	Básico: Jardín de niños	Identificar las barreras de aprendizaje, dar seguimiento para que el alumno pueda acceder de mejor manera al aprendizaje y consejería a padres de familia, especialmente a aquellos donde los niños tienen necesidades especiales	Problemas con el desarrollo emocional, especialmente del desarrollo del lenguaje, motriz y de las actividades cognitivas	Compromiso, informarse y actualizarse constantemente Actitud y mentalidad abiertas a nivel familiar, social, de instituciones educativas, de educación pública	Conocer el desarrollo infantil "de Pe a Pa" Saber que se espera en todas las áreas de desarrollo de cada edad, manejo conductual, Conocer las competencias del sistema educativo y centrarse en el alumno	Es de gran relevancia para el desarrollo integral de todos los pequeños en el jardín porque vemos su desarrollo emocional, motriz y de las actividades cognitivas	La figura del orientador educativo todavía se ve como algo poco interesante, pero puede favorecer el cambio de la institución, el desarrollo de los niños y de nuestra sociedad

Sujeto 2	Básico: Primaria	<p>Se tiene la facultad y necesidad de atender a todo el contexto escolar</p> <p>Atender a padres y alumnos, así como involucrar al docente, abarca toda la institución y sus prácticas</p>	<p>La nueva concepción del orientador,</p> <p>El número de alumnos por el número de casos y la diversidad, ya todos son distintos y hay que desarrollar nuevas pedagogías para enfrentar eso</p>	<p>Evitar la frustración, el trabajo personal es importante, que la dirección de apoyo al tutor, trabajar en las políticas inclusivas.</p> <p>Buena relación y comunicación entre los gestores y actores y con la política institucional</p>	<p>Observación de todo, de la dinámica grupal</p> <p>Reconocer lo que funciona, la problemática e intervenir con un plan de acción individual/grupal dependiendo de las necesidades</p>	<p>En primaria las demandas académicas, y a su vez, en secundaria, bachillerato y demás, son mayores y si tú no te enfocas y no aprendes de ese desarrollo, si no sabes de desarrollo humano, desarrollo infantil y luego de desarrollo del adolescente es muy complicado poder adaptar tu trabajo a cada una de las edades. la orientación es más uno a uno</p>	<p>Es necesaria la intervención directa con el estudiante.</p> <p>Claro que hay diferencias sustanciales, en el caso de la diferencia de primaria a años intermedios o secundaria y diploma lo que sucede es que la orientación es más uno a uno.</p>
----------	------------------	---	--	--	---	--	---

Sujeto 3	Básico:: Secundaria	Acompañar a quien toque orientar, ayudar en el proceso de transición de la vida.	<p>Organización personal, diferentes maneras de trabajo, se trabaja con los titulares/tutores</p> <p>Hay problemáticas comunes porque empiezan a descubrir el amor y son más comunes los problemas con padres o maestros</p>	<p>No se deben dar consejos a los estudiantes, tener paciencia, no juzgar.</p> <p>Estar abiertos a lo que ellos viven y darles la importancia.</p> <p>Humildad y empatía, discreción, sentido común e iniciativa y estar conscientes de las limitaciones profesionales</p>	<p>Tomar en cuenta lo que les preocupa a los chicos y de que se trata la vida de ellos.</p> <p>Cuidar la selección del personal que va a trabajar con ellos, ver que tengan perfiles adecuados a este nivel escolar</p>	<p>Humildad, estar muy abierto a aprender, a escuchar una situación que pasa con un chico desde la mayor cantidad de ángulos posibles, ¿qué dice el chico? ¿Qué dice su titular? ¿ qué dice su papá?, y ver qué puntos hay en común y que no, porque a veces los chicos se sesgan o un maestro, entonces tenemos que tener una visión amplia</p>	<p>Mucha discreción, porque lo que ellos nos confían es lo más importante para ellos, sentido común y también tener iniciativa, a veces los niños necesitan apoyos extras que salen de nuestra competencia como orientadores o inclusive como psicólogos, canalizarlo. Nosotros no somos todólogos, también tenemos que estar muy consientes de nuestras limitaciones</p>
Sujeto 4	Básico: Tutor- Secundaria	<p>Conocer a fondo a cada uno de los estudiantes</p> <p>Ayuda y acompañamiento en el procesos educativo y de la relación social del chico con su entorno</p>	<p>Referentes a identidad de los chicos. Fortalecer su auto-concepto y la autoestima</p>	<p>Trabajar con mucha pasión y partir de la vocación. Conocer a los chicos</p>	<p>“La triada”: trabajar con padres, alumnos y docentes</p>	<p>Poderlos ayudar y fortalecerlos, cuando ya ves que eso da resultados, que ellos crecieron y que ya están cada vez más listos, es un proceso que los hace más seguros</p>	<p>Muy importante, tiene incidencia en todo el proceso educativo y su crecimiento y desarrollo</p>

Sujeto 5	Medio Superior: Bachillerato	<p>Intentar generar una orientación independiente a la que se da en el aula de clases para generar un aprendizaje adecuado tomando en cuenta todas las áreas de su vida.</p> <p>Orientar a los estudiantes a temas de su interés, de vida</p>	<p>Inmadurez: En términos de autorregulación, autocontrol, seguimiento de reglas, temor en temas de sexualidad, distinción entre libertad y libertinaje y tabúes. Confusión con respecto a un camino profesional.</p>	<p>Empatía mas allá de reglas o de autoridad, tampoco ser el amigo ni mucho menos</p>	<p>Ser un poco más curioso de lo que le está pasando al chico antes de generar un juicio, porque detrás de un marco de una actitud rebelde o de cierta indiferencia, siempre hay algo que manejar a nivel emocional, familiar, económico o nivel pareja, como ser humano</p>	<p>Sustentar o tomar en cuenta como orientador todas las áreas de su vida, no solamente la calificación o la nota, él como ser humano. La orientación es una relación humana de apoyo</p>	<p>Trabajo en grupos, manejo de grupos, un aprendizaje significativo</p>
Sujeto 6	Medio Superior: Tutor, Bachillerato	<p>Acompañamiento para el alumnado</p> <p>Buscar respuestas para orientar a los alumnos y/o canalizarlos con las áreas o personas correspondientes</p>	<p>Falta de herramientas de organización.</p> <p>Situaciones o Problemas de tipo psicológico fuertes que requieren canalización y la necesidad de asesoría</p>	<p>Siempre acompañarlos con cercanía y empatía.</p> <p>La misión es buscar una salida, buscar una respuesta para poder orientar a los chicos</p>	<p>Impulsar a los estudiantes, para que ellos mismos resuelvan sus problemas, se enfrenten a hablar con sus maestros y a resolver las cargas académicas que pudieran estar en conflicto.</p>	<p>Es un gran acierto tener en el colegio, y como recomendación de la SEP esta figura, ayuda bastante, a los jóvenes, se sienten si no protegidos, tienen una figura que les da certidumbre</p>	<p>Es una labor muy bonita trabajar con los chicos que llenan de energía, aprendes día con día con ellos, así como tú tratas de impartir tus conocimientos. Yo sí creo en los jóvenes, creo que hay que darles si bien esta parte académica, para mí es muy importante la formación humana y creo que el tutor, si le echa ganas, puede ser parte de este cambio</p>

Sujeto 7	Superior: Universidad	<p>Trabajar las áreas de mentoría y tutoría, manejando la figura de tutor-orientador para los alumnos de nuevo ingreso para darle seguimiento. Hacer un proceso de acompañamiento y seguimiento al estudiante durante la carrera. También se atienden algunos tipos de problemas emocionales, físico, situación familiar, académica personal. Por lo que el orientador/tutor lo va guiando y acompañando</p>	<p>El alumno no se acerca al tutor o el orientador al tutorado y la falta de comunicación presencial y entre estos.</p>	<p>El compromiso, basado en herramientas básicas de la capacitación llamada el tutor en acción.</p> <p>Asumir el papel de tutor, siendo responsable, comprometido, dedicado entre otras cualidades</p>	<p>Se creó una plataforma que se denomina Eva Tutor, con estrategias de comunicación para que estos se comuniquen entre sí, tanto virtualmente como presencial.</p> <p>De igual contamos con la estrategia de hay un nuevo programa que se llama mentoría, mentory que nosotros lo estamos denominando proceso de mentoría y es una figura diferente al tutor lobo mentor que es un par que acompaña a su compañero en todo el proceso de su estancia universitaria</p> <p>Capacitación contante como tutores</p>	<p>Al tener alguien que lo vaya guiando porque eso es una orientación, te lleva hacia donde debes seguir tu camino, le va a impactar de manera positiva hemos visto caso de tutores muy comprometido, tutores orientadores también hay otras figuras que es tutor asesor, tutor investigador pero ellos determinan en cada unidad académica como va haciendo este trabajo, pero un tutor orientador que realmente asume esa responsabilidad de un buen acompañamiento al estudiante y un estudiante que realmente se acerca a su tutor va teniendo un impacto totalmente diferente. si lo va orientado, lo va guiando, le va dando todas las herramientas para que sea un alumno exitoso y después un profesionista de alto impacto</p>	<p>Estamos haciendo la capacitación de forma masiva en todas las unidades académicas, la capacitación se llama El tutor en acción 2015, son herramientas básicas que debe de tener cualquier tutor, en su quehacer diario como esa figura, y muchos han mencionado que ellos quisiera un departamento psicopedagógico que nos permita seguir apoyando al estudiantes en los ejes diferentes de su vida universitaria</p>
----------	-----------------------	--	---	--	---	---	--

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Publicación semestral



¿EL ORIENTADOR?... ¡SOMOS TODOS...!

VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ

Doctorante en Pedagogía en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
cardososvic@hotmail.com

Resumen

El presente ensayo es una exposición teórico-reflexiva de la tarea del docente de educación básica, en su misión como orientador, en un contexto educativo actualmente saturado de deberes y con poca efectividad en su identificación ética e interacción académica. El objetivo es a su vez incentivar la reflexión, estimular la introspección sobre el quehacer docente así como movilizarlo hacia una acción en contextos actuales ya que las actividades de la orientación se han restringido a un controlar la conducta de los estudiantes y vigilancia del cumplimiento de las normas escolares. El papel del nuevo orientador exige una formación interdisciplinaria, ética y autorregulada que le permitirá mayor asertividad en la tarea como orientador-docente. Es trascendente la recuperación de la centralidad de la persona tanto del educador como del educando en la interrelación constructiva de un conjunto de acciones que les permitan contribuir al desarrollo de sus tareas de una forma efectiva. La acción del docente como promotor de la orientación en cada proceso de enseñanza aprendizaje conlleva una serie de acercamientos, aperturas, comprensión, conocimiento de un perfil y objetivo común que es la realización integral del discente.

Palabras clave: docente, orientador, formación docente, desarrollo, formación profesional.

Abstract

This essay is a reflexive-theoretical exposition of a primary education Teacher's real task in his mission as a counselor in an educational context that's currently swamped with duties and very little effectiveness within its ethical identification and academic interaction. The objective is to incite thought, stimulate introspection on the work of teaching as well as to mobilize this work towards action in actual contexts. To date, counseling activities had been restricted to trying to control students' behavior and to supervise the fulfillment of a school's norms. By contrast, the new counselor's role requires an interdisciplinary, ethical and self-regulated for-

mation that will allow him increased assertiveness in his task as a counselor-teacher. The recovery of the centrality of personhood is very important for the educator as well as the pupils in this interrelation that constructs a set of actions allowing to the participants to contribute to the development of their tasks in an effective way. The Teacher's actions, as a promoter of student orientation in each teaching-learning process entails various approaches, openings, understanding, knowledge of a profile and the common goal that is the individual student's integral fulfillment.

Key words: Intellectual Teacher, counselor, teacher training, development, professional training.

Introducción

Desde tiempos remotos la orientación se ha visto lacerada y permeada de obstáculos que le han impedido depositar todas sus bondades en los diferentes caudales que son los discentes. Existe la confusión de la propia función orientadora, poca apertura o disponibilidad para emprender la tarea así como la ambigüedad en la comisión dentro de los centros educativos, lo cual exige una verdadera reestructura, una planeación contextualizada, un conocimiento del código de los orientadores y del docente en su responsabilidad de orientador, que muchas veces queda a la deriva.

En el ambiente educativo se da una problemática que impera yes que está plagado de intereses personales, desconocimientos, intencionalidades e incluso de didactogenias, y abundan docentes que no quieren trabajar por altruismo. Savater (1997) afirma que "el problema del pedante es que no quiere enseñar a neófitos sino ser admirado [...] Su deber es estimular a que los demás hagan hallazgos, no pavonearse de los que él ha realizado" (p. 115), "el profesor tiene que fomentar las pasiones intelectuales" (p. 116), y "la forma de enseñar las cosas importa muchas veces más que su propio contenido, porque la pedantería puede boicotear a la pedagogía" (p. 120).

Al reflexionar en lo anterior es importante subrayar que el cambio corresponde a cada uno según su tarea: motivar compromisos y roles para encontrar un rumbo eficaz de la orientación de la educación integral, desde la educación básica (comprendida esta por los niveles de jardín de niños, primaria y secundaria) mediante una reflexión profunda. Ejemplo de ella es la que realiza la Conferencia del Episcopado Mexicano (2012) en el documento "Educar para una Nueva Sociedad" donde cuestiona "¿Hasta qué punto la persona del educando es el objetivo principal de nuestros esfuerzos?, ¿realmente prevalece, por encima de otros fines el propósito de acompañarlo en el proceso de realizar su propia identidad, de cumplir con su vocación personal, y principalmente con su llamado a realizarse en el amor a través del servicio a los demás?" (p. 128) o bien ¿el docente tiene conciencia de su labor como orientador educativo?, ¿bajo qué concepción actúa el docente al ejercer una orientación educativa?, ¿de qué forma puede iniciar en este paradigma tan trillado pero tan nuevo en el ejercicio real? quizá ¿se requiere replantear las funciones que corresponden al servicio de orientación que puede brindar un docente?

Algunas de estas cuestiones se pretenden abordar en este texto subrayando el nivel de secundaria por ser el periodo final de la educación básica, pero que puede aplicar a todo nivel educativo. Ello en un marco reflexivo, a partir de las propuestas de los estudiosos y analistas de la orientación educativa de las últimas décadas, con el fin de auto-orientarse en el quehacer como docente. Un docente con una historia de vida que implica las emociones, ambigüedades, incertidumbres, vacío existencial, sobreinformación y saturación de estímulos propias del siglo, pues una transformación se da desde dentro, entendiendo el rol docente desde un paradigma real y menos retórico o como un decreto a cumplir, reflexionar críticamente sobre el sentido de sus acciones y los motivos que las sustentan (Santana, 2009).

1. La orientación y su problemática

El “proceso de enseñanza [...] se acompaña de una idea de vida y de un proyecto de sociedad”

(Savater, 2008, p. 133)

La Orientación Educativa a lo largo de la historia ha ido perdiendo terreno, y se ha ido cediendo el rol a un grupo determinado que termina con asignaciones que no le competen, descuidando la real tarea de orientar en y para la vida. Medina, Tinajero y Rodríguez Macías (2013) manifiestan que en la educación secundaria, el servicio de orientación ha sido incorporado como asignatura y espacio educativo al currículo oficial pero dichos cambios modificaron las funciones del orientador, así como la forma en que debe ofrecer apoyo académico, personal y vocacional a los estudiantes. Estos autores piensan que se ha disminuido su importancia, colocando la orientación sólo como un apoyo del servicio de tutoría.

Es así como la orientación educativa en la educación secundaria se ha visto minimizada por los agentes educativos y no siempre hay corresponsabilidad en el trabajo académico. A partir de una indagatoria realizada por Medina, Tinajero y Rodríguez Macías (2013), los problemas que afectan el servicio de orientación que se brinda a los estudiantes de secundaria y que no son ajenos a los que se viven en cualquier nivel educativo, son:

- (a) La repetición de actividades de parte del orientador y del profesor-tutor.
- (b) Incertidumbre respecto a la participación del resto del personal.
- (c) Carencia de precisión en los criterios de selección.
- (d) Falta de pertinencia para sustituir la función del orientador.
- (e) Falta de una definición para entender y distinguir la orientación y la tutoría en secundaria.

Como bien se entiende no se trata de atender únicamente los aprendizajes de contenidos académicos sino de considerar la integralidad, que incluye sin duda las actitudes de los estudiantes. La orientación intenta solucionar la crisis actual de la educación, el fracaso del alumnado. En este sentido se hace necesaria la corresponsabilidad entre los docentes de asignatura

y los orientadores educativos a fin de plasmar una acción psicopedagógica donde cada uno, de acuerdo a su función, cumpla y converja en un bien integral para los discentes.

En el deber ser de la escuela se encuentra la integralidad de la educación del ser humano. Ante ello García Mantilla (1999) expresa que la escuela debería crear unos mínimos cimientos para la formación de individuos autónomos que sepan integrarse adecuadamente en su entorno social y cultural, que puedan tener una capacidad crítica, preparados para desenvolverse en un mundo profesional y laboral que cada vez hace nuevos requerimientos a sus ciudadanos. Filmus, (1993, citado por Castiglione, 1997) confirma la idea anterior al decir que la escuela es la institución a través de la cual deben llegar todos aquellos saberes que se consideran imprescindibles para participar en la sociedad.

Por otra parte, tener en mente que es tarea de un solo agente la misión educativa, es llevar a mal término algo que no ha iniciado. Conciencia, realización, compromiso, interés, son conceptos que si se llevan a la praxis conllevan a una aportación real, a unos resultados favorables, pero no es tan simple como evocarlos y saber su significado. Los pensadores más sobresalientes en dichos actos saben que van desde el interior y la constancia hasta la vivencia en todo contexto en la orientación educativa, que no es otra cosa que el desarrollo integral del ser humano.

Si bien es necesaria una transformación social, muchas tareas profesionales vienen de la conciencia que se tiene de los compromisos éticos deontológicos. Pero éstos ¿son conocidos?, ¿son los mismos para todos los orientadores y todos los niveles educativos?, ¿son promovidos, reflexionados, actuados, planeados, desarrollados?

En muchos contextos se obtendría una respuesta negativa, pero de las funciones básicas del orientador se puede decir que varían dependiendo de las necesidades de la institución, así como del nivel educativo en el que se desarrolle la actividad orientadora. Sin embargo, cuatro son las funciones básicas para esta tarea, según Caballero (citado por Aceves Villanueva y Simental, 2013): 1) la función diagnóstica, 2) la de ayuda, 3) la de planificación, la de organización y coordinación de la intervención, y 4) la función de evaluación e investigación de la propia acción orientadora. Si se define que “de acuerdo con el Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria (1981), el orientador educativo tiene como propósito colaborar en el desarrollo integral del educando, al favorecer la creación de actitudes para lograr una vida plena, equilibrada y constructiva en el ambiente escolar, familiar y social” (Aceves Villanueva y Simental, 2013, p.4) no se puede eximir el trabajo de cualquier docente en esta tarea de orientación, quizá en menor medida, pero dentro de cada asignatura existe una proporción de esta ardua responsabilidad.

Aceves, Villanueva y Simental (2013) definen trece funciones y once responsabilidades del orientador educativo en educación secundaria que van desde la elaboración del plan anual de actividades de orientación educativa, la coordinación de los mismos, la comunicación, prevención, y el mantenimiento de las buenas relaciones, hasta la promoción de las técnicas de estudio y colaboración con otros proyectos, entre otras. Sin embargo, muchas de estas fun-

ciones y responsabilidades demeritan la tarea real y atención al alumno con el tiempo y calidad que corresponden, eso sin nombrar la cantidad de la población a atender.

Si se analizan con detenimiento y se reflexiona en cada función y responsabilidad, en breves palabras se diría que es cumplir con las actividades de forma corresponsable. Además, estas mismas acciones o tareas son aplicables al trabajo del docente por asignatura desde su trabajo áulico, actividad que se autorregula a lo largo de la vida.

Sin embargo, cabe mencionar que existe una gran carencia de recursos autorregulatorios de orientación educativa por parte de todos los agentes involucrados en la educación, y sin duda provienen desde la formación profesional como docente, de la familia, de la tradición e incluso de la propia cultura. Los recursos personales ético-autorregulatorios de los docentes como orientadores dentro de su formación y su desarrollo continuo, permitirán mayor asertividad en los procesos compartidos de los actores en la orientación. Gaeta (2014), en un estudio sobre la autonomía y autorregulación del aprendizaje en la formación doctoral, concluye que “la autorregulación, como nivel máximo de autonomía, es una herramienta útil para que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo” (p. 144). Ella dice que si el docente estudiante es un agente activo de su proceso de aprendizaje, con metas realistas a corto y mediano plazo, con un monitoreo continuo de los avances y la gestión de diferentes aspectos del ambiente familiar, laboral, social y de sus procesos cognitivos, motivacionales y conductuales, siendo críticos, activos, reflexivos y solidarios en los diferentes ámbitos de su vida, podrán ser autorregulados. Luego entonces, una auto apropiación, planeación, monitoreo incluso entre pares será una primera tarea a atender para posteriormente adquirir una actitud autorregulatoria de la propia acción docente.

El ejercicio permanente del docente a lo largo de su preparación y desarrollo en esta habilidad autorregulatoria, podrá coadyuvar al discente en su propia autorregulación de acuerdo a su madurez y necesidad. La falsa creencia de que le toca a alguien más, que no soy yo el que ha de resolver pues no soy el encargado, que no se tiene la capacitación, son algunas de un sinnúmero de excusas utilizadas por los docentes para no asumir su papel de orientador educativo que le corresponde. López Calva (2006) expresa que “este cambio entre los maestros debe ir progresiva y dialécticamente haciéndose operante tanto a nivel humano personal, autoapropiación básica como en el de la propia actividad docente, autoapropiación específica, es decir, el campo de lo trascendental y de lo categorial” (p. 63); pero sí es necesaria la actitud y el compromiso.

2. La orientación como tarea inmediata

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”

(Freire, 1982, p. 7)

La gran complejidad mundial exacerbada confluye en la paradoja del cumplimiento retórico y la realidad contextualizada en el ser y hacer cotidiano del docente. Ceja (2014) afirma que “cada vez son más necesarios los profesionales capaces de visualizar las necesidades de su entorno, de desarrollar su labor con una perspectiva más amplia, consciente de que sus acciones impactan en el contexto social” (p. 85). El docente en cualquier nivel educativo ha de tomar las riendas de su propia regulación ético profesional en la tarea orientadora.

Intervenir, planear y orientar la vida del ser humano del aquí y ahora, en atención de las necesidades reales de sus intereses de realización e interrelación social en la impronta de la convivencia diaria, no es un trabajo sencillo y mucho menos dentro de un contexto con una población escolar saturada, con un sinnúmero de tareas diplomáticas por cubrir en la tarea del docente y que provoca una disminución en la calidad de atención brindada.

Sin pretender ser moralista, es menester detenerse y reflexionar sobre la atención que se brinda al alumno y al propio docente con las siguientes cuestiones: ¿qué es lo que quiero orientar y para qué?, ¿de quién es la necesidad?, ¿es consciente el orientador - docente y el destinatario de esta necesidad mutua?, ¿de dónde se parte para sistematizar tal proceso? Ante estas preguntas, y parafraseando el proceso de coaching experiencial que López Pérez y Valls (2013) describen para cubrir las necesidades del aprendizaje de los adultos –Teoría de Andragogía, como el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender, introducida por Malcom Knowles en la segunda mitad del siglo XX-, se puede partir de ellos de forma colegiada, para iniciar el cambio como profesional de la educación y a su vez para trasladarlo en una planeación orientadora real.

Algunos elementos que proponen López Pérez y Valls (2013) para los aprendizajes del adulto son: a) valorar su experiencia, b) los contextos y situaciones reales, c) el autoconcepto y d) la necesidad de aprender. Esto trasladado a la tarea del docente como adulto para aprehender su tarea orientadora sería: a) valorar sus experiencias exitosas, argumentarlas, compartirlas y sistematizarlas por escrito; b) los contextos y situaciones reales para automotivarse, autorrevisarse y establecer los nuevos retos a orientar; c) el autoconcepto, pensar y mirar desde perspectivas nuevas su propia tarea educativa para avanzar y d) la necesidad de aprender que surge de la involucración en su propio rol y el de los pares para complementarse. Este ejercicio es paulatino y de permanente revisión.

En esta acción de acompañar, instruir y orientar han de establecerse expectativas, límites, acuerdos, normas, tiempos, objetivos, roles y formas de trabajar de los involucrados. Así mismo, se ha de desarrollar la capacidad de observar y reflexionar desde dentro acerca de los retos y dilemas de sus aprendizajes (López Pérez y Valls, 2013). Ante esto, Monge (2009) señala que

se nos impone la necesidad de conocer bien al educando, todo lo que él es en cuanto ser que se forma. Pero también, y como profesionales de la educación, debemos exigirnos un amplio y riguroso conocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Conocer al alumno, y la globalidad del proceso nos conduce a esta-

blecer prácticas educativas capaces de favorecer y potenciar sus distintos desarrollos. (citado en Quintanal Díaz, 2010, p. 224).

La orientación del pensamiento y de la acción debe cambiar en el ser y hacer de cada docente. El cambio de paradigma entre la teoría y práctica permitirá al enseñante mejorar y optimizar su actuación pedagógica.

3. La orientación una tarea compartida

“emergencia educativa... crear alianzas, tejer redes y despertar sinergias entre familia, escuela, empresarios, gobernantes, medios de comunicación...”

(CEM, 2012, p. 127)

La acción orientadora nos corresponde a todos, pues en mayor o menor medida somos corresponsables de la formación del otro en lo formal e informal de la tarea educativa. Flores Pacheco (2003) expresa que la orientación educativa es un proceso integral que debe ser guiado por una racionalidad ética que permita tomar decisiones en un ámbito ontológico, ecológico, político, económico, educativo y social. Los orientadores correrán el reto de formarse y ser formados con y por los otros. Sin temores o reprimendas, deberán hacer un ejercicio continuo personal para proyectarlo de forma sistematizada, para aprender a cuestionarse acerca de las razones que contribuyen a la realización de la persona y de quien la rodean, aprender a descubrir la auténtica dignidad de todas las personas y su vocación de servicio solidario a la sociedad (CEM, 2012).

Lo anterior se ve reflejado en el trabajo que el docente realiza al orientar al alumno, quien ha de usar la razón como medio para trascender las apariencias y comprender el significado profundo del mundo, de la vida personal y de la realidad del educando. Mediante el ejercicio cotidiano podrá aprender a ser crítico buscando la verdad y preguntando no sólo el ¿cómo? sino el ¿por qué? de las cosas que suceden (CEM, 2012). “El papel de la práctica docente hacia el desarrollo humano tiene necesariamente que pasar por este tránsito difícil pero imprescindible; el paso del guion idéntico (que intenta ignorar nuestras diferencias y homogeneizarnos) al drama auténtico (que parte de la riqueza irreplicable de cada ser humano en la construcción de su propia existencia y de la humanidad en la historia)” (López Calva, 2006, p. 79). Es una praxis continua de todos los implicados en la dinámica educativa, es un enriquecimiento mutuo, más allá de una tradición o cultura.

La orientación que los docentes han de cumplimentar es gradual. Las aportaciones de Álvarez Rojo, Rodríguez Espinar y otros (citados por Soler y Álvarez, 2000) sobre los principios tradicionales de la orientación son: a) el principio de prevención, b) el de desarrollo, c) el de intervención social y d) el de fortalecimiento personal donde tradicionalmente el destinatario era el individuo en la “concepción moderna la orientación (preventiva, orientada al desarrollo y de

enfoque ecológico-sistémico) señala la importancia de intervenir en diferentes contextos sociales en los que el individuo se desenvuelve [se hace necesario intervenir en otras situaciones] como la clase, el grupo de amigos, club y asociación de alumnos, padres, madres..." (p. 41). Hoy más que nunca ante la desolada atención del alumnado por parte de sus familias es pertinente intervenir desde cualquier momento escolar y extraescolar en la orientación del discente, es una presencia continua.

Bisquerra (citado por Soler y Álvarez, 2000) expresa sobre la finalidad de la intervención orientadora que debe "ser triple: terapéutica (intervención en las dificultades, en la relación interpersonal y social, desde una perspectiva remedial o colectiva), preventiva (intervención con objeto de evitar problemas futuros) y de desarrollo (intervención para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos). La intervención psicopedagógica debería ser proactiva [...] y no solo reactiva o terapéutica" (p. 41); el docente en cualquier asignatura podrá elaborar un programa psicopedagógico, es decir, con una intervención orientadora dentro del programa a cubrir en lo conceptual, procedimental y actitudinal-valoral, coadyuvando a que el discente elabore sus propias estrategias autorregulatorias de forma paulatina.

Otro elemento primordial a considerar es el trabajo psicopedagógico que se centra "en dos aspectos fundamentales: su capacidad para responder adecuadamente a todos y cada uno de los alumnos y las alumnas del centro y para atender a la formación integral de estos" (Solé y Monereo, 2007, p. 445). Esta tarea es trabajo de todo docente de acuerdo a su nivel y contexto; micro, meso, exo y macrosistema como los contextos de intervención del que habla Bronfenbrenner (citado por Bisquerra y Oliveros, 1998).

Pensar en el docente como orientador implica reforzar su propia capacidad reguladora. Algunas de las habilidades que se pueden desarrollar para ser un docente orientador es mediante preguntas y generar pensamiento creativo en el otro, no bloquear su capacidad de pensar, que explore los conocimientos –no darle todo-, aprender a escuchar sin juzgar, sin interpretar bajo la propia percepción, que el alumno se exprese en sus experiencias, necesidades, pensamientos, emociones, acciones, etc., para generarle un espacio de crecimiento, confianza, autoanálisis, libertad y empatía; también se puede generar el espacio en grupos pequeños, entre pares. López Pérez y Valls (2013) proponen para trabajar la visión individual, un curso de cuatro cuestiones y una fórmula, que también pueden coadyuvar a la regulación profesional, las cuestiones son: ¿qué quiero conseguir?, ¿qué necesito incorporar?, ¿de qué me tengo que desprender? y ¿dónde encontraré la energía para hacerlo? Para ello se han de considerar otras variables que las sintetizan en una fórmula de 3T + 2R: 3T tiempos [momentos], tareas [aprender] y territorios [espacios]; 2R: roles y reglas, al profundizar estos elementos se puede generar una orientación realista concreta. Es un pensar con ellos y no por ellos.

Todo esto supone paciencia, perseverancia y estímulos que animen y ayuden a un discernimiento, sin violentar la libertad (CEM, 2012). Las nuevas tareas para el orientador de este siglo son: a) construir nuevos escenarios sociales que permitan una incorporación laboral menos dolorosa, b) atender las nuevas formas de aprendizaje para que de forma autorregulada se inserte en y para la sociedad tan llena de incertidumbres, c) desarrollar habilidades visionarias en prospectiva para él mismo y sus destinatarios, d) permanecer en una continua capacitación

que le permita desarrollarse de forma interdisciplinaria y pragmática para estas generaciones llenas de cambios vertiginosos, multiculturalidad, tecnología e información.

Conclusiones

Recuperar la centralidad de la persona, cualquier tipo de intervención orientadora se fundamentará en una base teórica formal, con una concepción filosófica de la realidad, del conocimiento, de la persona y de los valores con los cuales se dirige.

Los métodos, técnicas y estrategias que la escuela y en especial cada docente utilice para orientar a los alumnos pueden ser variados siempre y cuando estén conscientes de lo que les corresponde; por ello no se puede soslayar la consistencia de la comprensión, capacitación y revisión sistematizada de tal intervención. Es imprescindible acotar lo que pasa en el discurso ideológico del deber ser y la práctica del docente, la vivencia en la comunidad escolar en el tiempo que permanecen en la escuela. Mediante un itinerario formativo tener la facilidad de ayudar ya que él mismo es responsable y protagonista de su propio desarrollo. La verdadera educación promueve la formación de personalidades maduras, capaces de tomar sus propias decisiones y disponibles al compromiso solidario (CEM, 2012).

Es preciso el compromiso de cada docente, hacer más praxis, menos retórica, menos discurso, registrar las tareas y/o acciones exitosas y compartirlas.

Sigue siendo necesario abrir nuevos espacios hacia el diálogo e intercambio de ideas y establecer la colaboración de diversas instituciones nacionales y extranjeras involucradas en la generación de conocimientos en las Ciencias de la Educación y en la Orientación Educativa y Vocacional. También es necesario integrar un espacio académico de reflexión, análisis, propuestas e intercambios respecto a la gestión en orientación de acuerdo a los diferentes contextos mexicanos.

El papel del nuevo orientador para el siglo XXI exige una formación interdisciplinaria: debe estar formado en valores, habilidades, conocimientos y capaz de afrontar las necesidades de un escenario incierto (Flores Pacheco, 2003), capaz de investigar la propia práctica; para ello se requiere trabajo conjunto, colaborativo y deliberativo. El cambio es factible si se genera un proceso de perfeccionamiento profesional produciendo modificaciones de forma paulatina en las concepciones, estilo de enseñanza y materiales que se emplean (Fullan citado por Santana, 2009).

El ejercicio orientador del docente estará permeado de recursos personales éticos y autorregulatorios que adquiere paulatinamente y que posteriormente se convierten en una actitud propia, en acciones específicas que les permitirá mayor asertividad en los procesos compartidos de los actores de la orientación, donde la autorregulación como nivel máximo de autonomía funge como herramienta útil para responsabilizarse de sí mismo y por consiguiente de los destinatarios.

Referencias

- Aceves Villanueva, Y., y Simental, Ch. (mayo, 2013). Nota la orientación educativa en México. Su historia y perfil del orientador. *Revista Pilquen XV*, (10), 1-10. Recuperado de http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Pscio%2010/10_VillanuevaChavez_Nota.pdf
- Bisquerra, A. y Oliveros, M. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: CISSPRAXIS.
- Castiglione, A. M. (1997). El diario en la escuela y la formación de valores. *Comunicar*, (8) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800813>
- Ceja, O. (2014) Valores y actitudes sociales responsables en estudiantes del doctorado en pedagogía. En López Calva, M. y Gaeta, M. L. (Coord.) *Ética y Autorregulación en la formación de profesionales de la educación* (pp. 85-102). México: Lirio.
- Conferencia del Episcopado Mexicano. (2012). *Educación para una Nueva Sociedad*. México: Ediciones CEM.
- Flores Pacheco, A. (2003). La orientación educativa en un mundo desbocado. En *5 Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO*.
- Freire, P. (1982). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI
- Gaeta, M. L. y López Calva, M. (2014). *Ética y Autorregulación en la formación de profesionales de la educación*. México: Lirio.
- García Matilla, A. (1999). Escuela, televisión y valores democráticos. *Comunicar*, (13), 107-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801316>
- López Calva, M. (2006). *Desarrollo Humano y Práctica Docente*. México: Trillas
- López Pérez, C. y Valls Ballesteros, C. (2013). *Coaching Educativo: Las emociones al servicio del aprendizaje*. México: SM.
- Medina, E.; Tinajero, V y Rodríguez Macías, C. (2013). La Orientación Educativa en la Escuela Secundaria: una práctica olvidada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10, (25), 76-80. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272013000200012&script=sci_arttext
- Quintanal Díaz, J. (2010). Monge Crespo, C. (2009) Tutoría y orientación educativa: nuevas competencias. Madrid: Wolters Kluwer España, 414 pp. *Educación XXI* (13.1), 223-226. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2010-13-1-5100&dsID=Documento.pdf>
- Santana Vega, L. (enero, 2009). Orientación Psicopedagógica, estudios prospectivos y sociedad de la información. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48/3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2424Vega.pdf>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. España: Ariel.
- Solé, I. y Monereo, C. (2007). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. México: Alianza Editorial.
- Soler Vázquez, E. y Álvarez Pérez, L. (2000). *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Publicación semestral



EL MÉTODO DEL CASO GENERADOR DEL PENSAMIENTO COMPLEJO Y UN PRINCIPIO PRODUCTOR DE CONOCIMIENTO

MARÍA ISABEL GUTIÉRREZ NIEBLA
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla,
mariaisabel.gutierrez@upaep.edu.mx

Resumen

En este ensayo se argumenta lo que Edgar Morin afirma sobre «El Método» como camino de construcción. Este “método” planteado como asidero del pensamiento complejo que brinda a quienes lo viven un significado diferente de los saberes adquiridos, las actitudes generadas y las habilidades desarrolladas desde un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario. A partir de este planteamiento educativo se sustenta que se puede vivir, experimentar, analizar, reflexionar y comunicar el conocimiento para dar respuesta a los problemas de la realidad compleja actual. Lo que generará necesariamente una educación humanizadora que cumpla con la misión trascendente que favorecerá al perfeccionamiento de la persona humana. Por medio de este análisis se responde a si El «Método del caso» genera un pensamiento complejo y por lo tanto se convierte en un principio productor del conocimiento. Asimismo, compromete al docente a conformar un pensamiento docente actual y desde una perspectiva de la complejidad.

Palabras clave: Aprendizaje, pensamiento complejo, método del caso, inteligencia colectiva, docente universitario.

Abstract

This essay argues what Edgar Morin says about “The Method” as a roadmap. “The Method” arose as a way to handle complex thinking that gives those who live a different meaning of acquired knowledge, generated attitudes and developed skills from an inter- and transdisciplinary approach. This educational approach underpins that you can live, experiment, analyse, reflect and communicate knowledge to address the problems of today's complex reality. Which together necessarily generate a humanizing education that meets and supports the

transcendent mission of the development of the human person. Through this analysis we can respond if the case method generates complex thought and therefore becomes a principle which produces knowledge. This work also commits the teacher to form an updated educational mindset from a perspective of complexity.

Key words: Learning, complex thinking, case method, collective intelligence, college professor.

Edgar Morin y su argumentación respecto a «El Método» y su aportación a la educación superior

Morin expone desde su teoría de la complejidad lo que el conocimiento es, sus implicaciones y trascendencia en la construcción del mundo, del contexto social y cultural, así como de la persona misma. Sustenta que la persona es biología, animalidad y existencialidad del conocimiento, por ello expone que el ser humano es una máquina hipercompleja con procesos cognitivos: computar y cogitar que se complementan con los dobles juegos del conocimiento, el analógico – lógico. Asimismo, puntualiza sobre el doble pensamiento: mythos-logos, la inteligencia-pensamiento-conciencia. Expone también sobre las condiciones, límites, incertidumbre y cegueras del conocimiento. Argumenta por otra parte, sobre la humanidad el conocimiento, las ideas y El Método como camino en construcción (López - Calva, II, 2009).

Sobre este último punto versará este ensayo, Edgar Morin (1991) expone:

[...] veo cada vez mejor, que no es necesario tender a edificar una Torre de Babel del saber, sino un principio productor de conocimiento o método (p. 433) [...] lo que enseña a aprender, eso es El Método. No aporito El Método, parto a la búsqueda del Método (p.27).

Asimismo, argumenta desde la perspectiva del pensamiento que es de vital trascendencia replantear lo que es y cómo se conforma. Para ello, es necesario un diagnóstico de la realidad actual desde una perspectiva globalizadora, desde el posmodernismo y de la realidad del estudiante universitario. Es así que Morin (1999) plantea «El Método», cuyo fin “[...] es ayudar a pensar por uno mismo para responder al desafío de la complejidad de los problemas.” (p. 36).

Desde lo anterior, se considera vital plantear nuevas maneras, nuevos principios que propicien la adquisición de conocimientos, la generación de actitudes y el desarrollo de habilidades, produciendo conocimiento a partir de caminos diferentes, pero no desde un enfoque simple sino a partir de una perspectiva compleja.

La postura del filósofo francés va en dirección contraria al enciclopedismo, a la acumulación de saberes sin una articulación y vinculación, sin sentido y sin significado entre ellos, lo que produce un conocimiento simplista que dificulta que los estudiantes puedan integrar el conocimiento y aportar soluciones pertinentes a los problemas que la vida actual les exige, así como para desarrollar la toma de decisiones a partir de la reflexión.

Romper con el paradigma de la simplificación, la fragmentación y la reducción de las ciencias –perspectiva moreriana— permite caminar hacia una visión compleja del pensamiento: repensar qué y cómo aprendemos. Ante una realidad compleja se hace necesario una realidad educativa compleja desde una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria en cuanto a la organización de los saberes que se desean conocer, de tal forma que los estudiantes encuentren significatividad, congruencia y consistencia en lo que aprenden.

López Calva (2009) sustenta en su libro *Educación Humanista II* que Morin

[...] no persigue aportar «El Método» en el sentido de proponer una receta, una serie de pasos para pensar la complejidad y pensar de manera compleja sino una manera de buscar ese método, que si es analizado con cuidado, nos dará la orientación para ir descubriendo y construyendo colectivamente ese método. (p.128).

Es importante que la persona conozca la realidad a partir de la complejidad, es necesario considerar que el conocimiento se logra a partir de la actividad computante y la actividad cogitativa, procesos que necesariamente se ven involucrados con los valores del sujeto cognoscente. Se imprime un sello personal al aprender, proceso personal, autorregulado y autónomo, pero a su vez es necesario que ese conocimiento se comparta, esto es, que se construya a partir de la inteligencia colectiva que se genera en un grupo de estudiantes universitarios.

Estos dos niveles de operación del proceso de conocimiento humano –computación y cogitación— se complementan y son indispensables el uno hacia el otro, imprimiendo en los resultados un sello personal enriquecido por los valores y un sustento ético característico de la educación humanista.

Sobre el nivel de operación de computación López Calva (2009) analiza lo que Morin expone al respecto:

Se efectúan operaciones de traducción-construcción-solución de signos/símbolos y de sistemas de signos y símbolos. Para ello, requiere de un nivel de información que aporta los datos básicos, un nivel de memoria en el que se almacena la información y los signos /símbolos que se derivan de ella y nivel logicial que marca las reglas y principios de traducción-construcción-solución de estos sistemas de signos/símbolos. (p.74).

Asimismo, expone sobre la cogitación:

[...] es una actividad que retoma la computación y construye sobre ella elementos que son formulados por el lenguaje y hace explícitos por el lenguaje, elementos que son previos o anteriores a la lengua –la acción, la percepción, el recuerdo, el sueño— y adquirir la forma de discursos, ideas y problemas. La cogitación es el nivel reflexivo del conocimiento humano, el nivel donde la traducción – construcción – solución de los sistemas de signos/símbolos que se realiza en la computación, se

explicita mediante el lenguaje y adquiere la forma de ideas coherentes (López - Calva, II, 2009, p. 77).

Ante lo expuesto sobre «El Método» de Morin como vía formación, se pretende analizar la estructura del «Método del caso» como estrategia de aprendizaje que exige de los estudiantes un pensamiento complejo para la resolución del caso.

El Método del caso y la complejidad

Después de analizar el argumento sobre lo que Morin sustenta sobre «El Método» como camino en construcción, se plantea desde esta perspectiva si el «Método del Caso» por su estructura metodológica promueve: el estudio, el análisis, la discusión, la argumentación y la solución, puede ser considerada una vía de pensamiento complejo, para la construcción personal y colectiva de aprendizajes significativos. El método del caso es una estrategia muy adecuada para la enseñanza de los negocios. Según Carlos Llano, citado en Bolio (1986), los aspectos de la vida de la empresa y las dimensiones de su manejo deben ser enseñados y practicados mediante la discusión o diálogo de casos reales.

Esta estrategia de aprendizaje tiene su fundamento en la dialéctica griega. Sócrates creó el método «Mayéutico» que consiste en que el maestro enseñe mediante la discusión de problemas, interrogando hábilmente a los estudiantes. Es decir, el maestro “hace nacer” o induce las ideas en los discípulos, para que las descubran por sí solos. “La dialéctica griega —que, como «estructura de argumentación universal», está dedicada a evaluar y sopesar los argumentos contrapuestos para llegar a alguna resolución, sirve para acercarse a la verdad y debatir con un adversario”. (Toller, 2005, p. 931).

Ésta es una estrategia de aprendizaje que tuvo su origen en la Universidad de Harvard aproximadamente en 1914, con el fin de que los estudiantes de Derecho, en el aprendizaje de las leyes, se enfrentaran a situaciones reales y tomaran decisiones, valoraran actuaciones y emitieran juicios fundamentados. Con el paso de los años fue extendiéndose a otros contextos, estudios y se ha convertido en una estrategia muy eficaz para que los estudiantes adquieran diversos aprendizajes y desarrollen diferentes habilidades gracias al protagonismo que tienen en la resolución de los casos (SIE-UPM, 2008).

El «Método del caso» desde su estructura metodológica, genera las dos operaciones vitales para el conocimiento humano: computación y cogitación. El caso, en cuanto a la computación, es seleccionado por el docente para el grupo, tiene que ser estudiado de manera individual, para posteriormente –con apoyo de la mediación del mismo- se analicen cada uno de los elementos que lo conforman, para que de manera colectiva se construya a partir de la argumentación y la experiencia, para así llegar a una solución. Es fundamental señalar que no necesariamente se llega a una única solución, puesto que el caso es una experiencia pensada, una experiencia vivida y una experiencia sentida, lo que constituye una experiencia integral de aprendizaje, que es analizado desde la perspectiva de la inteligencia colectiva, entendida

como lo que cada uno de los integrantes del grupo tiene que aportar al caso desde su conocimiento particular.

Ahora bien, está la cogitación –segundo nivel de operación que se desarrolla a partir de la computación- que le imprime una forma de organización, porque para el análisis, estudio, discusión, argumentación y solución del caso se requiere de un orden lógico metodológico que es dado por este primer nivel de operación.

El «Método del caso», es una estrategia de aprendizaje que promueve la reflexión desde una perspectiva personal y colectiva. La argumentación, discusión y solución del caso se dará a partir de la reflexión y necesariamente las técnicas mencionadas son socializadas a partir del lenguaje, por medio de la traducción de una serie de signos/símbolos específicos que conforma el caso, el cual fue previamente estudiado y analizado desde el nivel de computación.

En su propuesta sobre pensamiento complejo, Morin (1999) sustenta que existen los dobles juegos del conocimiento: el analógico y el lógico. Expone que a partir de este doble juego, hay una relación dialógica del pensamiento humano para construir la comprensión del mundo por parte del estudiante, pero su vez el estudiante se conoce a sí mismo como persona. Proceso indispensable, que lo convierte en actor consciente y responsable de su propia formación. Se considera que el conocimiento analógico se da a partir de la comparación de objetos, conceptos, fenómenos, procesos..., y esto es fundamental para comprender y construir conocimientos. Con relación al «Método del Caso», es vital este tipo de conocimiento para comprender los hechos y situaciones que el caso plantea y con ello relacionar las experiencias y conocimientos previos para posteriormente construir los argumentos que utilizará en la discusión del mismo. A partir de las analogías el estudiante puede comprender la realidad en que el caso es planteado (López - Calva, 2009).

Al ser el pensamiento análogo un proceso creativo que se construye por medio de objetos del mundo real e imaginario, el estudiante al momento de revisar el caso podrá diseñar la argumentación del mismo a partir de esta relación, imprimiendo un sello personal al mismo y sobre todo respetando su conformación del pensamiento, ritmo, momentos y tiempos. El pensamiento de tipo lógico es aquel tiene características muy diferentes al pensamiento analógico, pero que también se complementan y enriquecen; esto evita que puedan ser un obstáculo entre ellos al imponerse alguno de los dos, acabando por disminuir al otro. Éste el que da estructura, normatividad, coherencia, es el que distingue entre lo verdadero y lo falso. Este pensamiento es lineal pues sigue ordenadamente los pasos y la relación que existen entre ellos (López - Calva, 2009).

En cuanto al «Método del caso», el pensamiento lógico lo establece la estructura o metodología a seguir para cumplir con su fin, dirigiendo los argumentos y la defensa de lo estudiado de manera personal, y que será expuesto ante el grupo para construir de manera colectiva una o varias situaciones al problema planteado. Esta estrategia de aprendizaje abre las puertas a la educación del siglo XXI al profesor universitario para estar a la vanguardia de lo que los organismos internacionales recomiendan sobre la flexibilidad para colocar en el centro de su propio aprendizaje al estudiante.

Es importante precisar sobre el «Método del caso» como una herramienta pedagógica-didáctica que involucra activamente al docente y al estudiante universitario en lo individual y colectivo, cada uno en una tarea particular que permite dar respuesta a problemas reales poniendo en juego una serie de procesos intelectuales, actitudinales y procedimentales.

Esta estrategia de aprendizaje le ofrece a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, la posibilidad de tener una experiencia vivida puesto que el caso es real, una experiencia pensada; requiere de los conceptos fundamentales de su área de conocimiento para comprender la realidad y una experiencia sentida que le permite conocer lo que sabe o lo que requiere aprender, y de esta forma el «Método del caso» ofrece una experiencia integral de aprendizaje (Villalobos & Gutiérrez, 2013, p. 4).

Esta estrategia, tiene como fin que el estudiante se enfrente a un problema real antes de crear una estructura mental para resolver ese mismo problema, fomentando en análisis, el intercambio de ideas, el pensamiento creativo, el trabajo en equipo y la capacidad para resolver problemas así como para comprender diversos contextos y situaciones de la vida diaria, y de la vida profesional (Villalobos & Gutiérrez, 2013). Acerca al estudiante a la realidad a través de narraciones o historias que hagan vida los diversos contextos humanos, con el fin de entenderlos y de poder formar personas capaces de entender a otros y de resolver problemas. Es por eso que la educación es la vida misma, y no una preparación para ella, como expone J. Dewey (Trilla, 2001).

La UNESCO (1998) ha recomendado que las estrategias didácticas en la actualidad propicien una adquisición de conocimientos, una generación de actitudes y el desarrollo de habilidades intelectuales y motrices a través de una participación activa y consciente de los estudiantes. Es por ello que hoy en día algunas de las estrategias propuestas a nivel mundial y que son parte de la innovación docente en la educación superior, tales como el Aprendizaje basado en problemas, el Aprendizaje por proyecto, el Aprendizaje servicio, el Aprendizaje basado en el Método del caso. Todas ellas promueven la integración de saberes, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, a través de una toma de decisión reflexiva, consciente y responsable.

Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, Competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multi-culturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. (UNESCO, 1998, p. 26).

Se da una coyuntura de lo planteado por la UNESCO con el Proyecto Tuning América Latina. Éste último plantea que:

Se debe adoptar estrategias que den cuenta de los problemas en forma integral y la enseñanza basada en competencias lleva en esa dirección, al proponer la resolución de situaciones complejas, contextualizadas, en las que interaccionan conocimientos, destrezas, habilidades y normas. (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi, & Wagenaar, 2007, p. 40).

Se requiere entonces, por parte de la Educación Superior, el planteamiento de modelos educativos que consideren la articulación de estrategias de aprendizaje pertinentes para la formación integral de los estudiantes universitarios.

No obstante, es importante destacar que cada una de estas prácticas tradicionales (exposición magistral, conferencia, clase práctica, seminario, taller, laboratorio o cualquier otra), tiene cabida en el modelo basado en el desarrollo de competencias; lo que habrá que determinar son aquellas estrategias que pueden ser y que son, en algunos casos, más eficientes. Así, cada universidad establece el equilibrio de las diversas estrategias didácticas que le permiten asegurar el desarrollo de las competencias en los estudiantes y, al hacerlo, toma en cuenta el tamaño de los grupos, el número de docentes, el número de grupos y ayudantes (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi, y Wagenaar, 2007, p.247).

Todo lo anteriormente expuesto es un ejemplo de lo que El Método del Caso puede generar como estrategia en el proceso enseñanza aprendizaje a nivel universitario. Ello implica necesariamente que el docente experto en el contenido se permita experimentar diversas estrategias que promuevan en sus estudiantes un pensamiento complejo que lo lleven a adquirir conocimientos, generar actitudes y desarrollar habilidades intelectuales y motrices pertinentes para el mundo actual, no sólo para un buen desempeño en el ámbito profesional sino para lograr desde un enfoque humanista una vida exitosa en lo personal, social y laboral.

Para que los docentes universitarios puedan romper paradigmas e innovar con estrategias didácticas propicias para la realidad actual, es vital que comprendan los procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales que cada estrategia genera en sus estudiantes. Necesitan estar conscientes que las estrategias hoy, requieren atender una realidad compleja que necesita integrar los diferentes saberes de manera interdisciplinar y transdisciplinar. Ello implica que la conformación del pensamiento docente sufra una transformación hacia la complejidad y asuma su responsabilidad educativa desde la colegialidad.

La integración de los saberes desde el enfoque del pensamiento complejo requiere ser asumido por el docente universitario, para establecer prácticas de relación hacia la construcción del conocimiento complejo por medio de un trabajo de investigación colegiada, del diseño curricular que promueva una educación integral para dar respuestas a la realidad compleja actual y de un actuar congruente, consistente y ético.

Todo esto lleva al docente y a los estudiantes universitarios a enfrentar las incertidumbres, como argumentaba Eurípides "...lo esperado no se cumple y para lo inesperado un Dios abre

la puerta". Hoy tenemos que enseñar y aprender a navegar en un océano de incertidumbres por medio de archipiélagos de certezas; ello implica formar personas fuertes, templadas que puedan afrontar los fracasos y levantarse con una actitud resiliente para seguir navegando con respuestas firmes que los hagan crecer como personas. Para ello se necesita la comprensión de unos a otros, reconocer que las diferencias son oportunidades de crecimiento y eso se logra gracias a la enseñanza de la comprensión, reconocer que la comunicación es nuestra mejor arma para lograrla pues nos lleva a reconocer en el otro sus fortalezas (Morin, 1999).

Hoy más que nunca pareciera que estamos más comunicados por todos los avances tecnológicos y sin embargo, cada día hay más desesperanza, tristeza y soledad en el mundo. La incompreensión y la falta de tolerancia se detonan de forma globalizada en diferentes eventos de la vida cotidiana, lo que enferma a la persona y a la sociedad. Es urgente atender y sanear al mundo, es el gran reto de la educación: «humanizar a la humanidad», lograr la hominización a través de conducir a la humanidad a una antropo-ética desde la perspectiva de la ética del género humano, buscar la comprensión del desarrollo conjunto de las autonomías individuales al participar de manera conjunta con una conciencia clara de que pertenecemos a la misma especie. No podemos olvidar que el «bien pensar» nos lleva al «bien estar», a vivir con y para el otro, lo que nos hará mejores personas (Morin, 1999).

El fundamento del «Método del caso» está centrado en las diferencias del conocimiento apropiado desde la realidad compleja, en la inteligencia colectiva y el conocimiento a partir de una realidad simple e individual. Ante esto es vital reconocer que entre las estrategias didácticas integradoras se encuentra el «Método del Caso», que su relación bidireccional está enmarcada en las ventajas que aportan el diálogo y la reflexión de una situación educativa.

¿No debemos volver a cuestionar todo lo que nos parecía evidencia y reconsiderar todo lo que fundamentaba nuestras verdades? Tenemos una necesidad vital de situar, reflexionar, reinterrogar nuestro conocimiento, es decir, conocer las condiciones, las posibilidades y límites de sus aptitudes para alcanzar la verdad a la que tiende (Morin, 1999, p. 18).

La perspectiva que Edgar Morin (1997) plantea en cuanto al pensamiento complejo, es una opción que tiene el docente para replantarse su quehacer docente, reflexionando sobre los retos que tiene la educación ante la modernidad líquida que esboza Bauman (2007), al exponer que las estructuras económicas, sociales, culturales se han diluido y que ante esta liquidez, se han infiltrado enfoques que desequilibran la perspectiva de la hominización de la persona y de la sociedad como puede ser el relativismo. El profesor universitario hoy más que nunca requiere de estudiar, investigar y asumir un papel protagonista en la formación de los estudiantes.

Los pilares educativos se han desdibujado, se vive en una rutina educativa que se ha olvidado lo esencial del proceso enseñanza aprendizaje que es el estudiante desde la mirada del docente, binomio indisoluble que hoy guarda una relación bidireccional innovadora al ser ambos actores principales en la formación. Ello implica una responsabilidad compartida lo que comple-

jiza la interacción educativa. Los retos ante los pilares de la educación no pueden diluirse, al contrario hoy más que nunca requieren consolidarse para conformar una educación a la altura de la dignidad humana (Morin, 1999).

Conclusión

A partir de las exigencias actuales de la mundialización de la educación, la profesionalidad requiere la humanización integral de todo aquel que se incorpore al ámbito laboral. Se puede concluir que el «Método del caso» es generador del pensamiento complejo y un principio productor de conocimiento: cumple como estrategia de aprendizaje al proveer al estudiante de un método de análisis, reflexión, dialogo y resolución de problemas desde lo individual y colectivo, es decir, desde la computación y la cogitación.

Las estrategias de aprendizaje diseñadas por el docente universitario, le otorgan convicción y certeza de que sus estudiantes están adquiriendo, generando y desarrollando un pensamiento complejo y una inteligencia colectiva que se traducirá en nuevas formas para la resolución de problemas personales, sociales y laborales, todo ello desde los pilares de la educación.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación ante la modernidad líquida*. Madrid, España: GEDISA.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning América Latina*. Universidad de Deusto & Universidad de Groningen, Bilbao.
- Bolio, E. (1986). *La enseñanza de la dirección y el método del caso*. *Itsmo digital* (288).
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva*. (b. v.-B.-O. OPS, Ed.) Recuperado el 28 de Abril de 2014, de [bvsalud.org: http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org](http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org)
- Llano Cifuentes, C. (1998). *La Enseñanza de la Dirección y el Método del Caso*. México, DF, México: IPA-DE - UP.
- López - Calva, M. (2009). *Educación Humanista I (Vol. I)*. Cd. de México, México: Gernika.
- López - Calva, M. (2009). *Educación Humanística II (Vol. II)*. Cd. de México, México: Gernika.
- López - Calva, M. (2009). *Educación Humanista III. Vol. III* Cd. de México, México: Gernika.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Morin, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Paris, Francia: Passages.
- SIE-UPM. (2008). *Guías Rápidas sobre nuevas metodologías. El Método del Caso*. Madrid, España: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Toller, F. (12 de Diciembre de 2005). *Orígenes históricos de la Educación jurídica con el Método del caso*. *El Derecho*, pág. 21.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1997). *La Educación de las Personas Adultas. Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. UNESCO, CONFINTEA, Hamburgo.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. UNESCO. París: UNESCO.

Villalobos, E. M., & Gutiérrez, M. I. (2013). *Método de Casos, Diseño Curricular y Cultura de las Competencias*. Congreso Internacional de Educación y Curriculum. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Publicación semestral



EL TUTOR DE EDUCACIÓN BÁSICA: CLAVES PARA SU FORMACIÓN DESDE LAS ESCUELAS NORMALES

MARICELA MARTÍNEZ MALAGÓN

KARLA ADELINA TORRES PLATAS

Doctorantes en Pedagogía en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla,

maricela.martinez@upaep.edu.mx,

karlaadelina.torres@upaep.edu.mx

Resumen

En los últimos años la tutoría se ha configurado como una acción que puede contribuir a mejorar la calidad de la educación; si bien, esta práctica tuvo su origen en la educación superior, en años recientes ha filtrado su influencia hasta los niveles básicos, que demandan una adecuada preparación profesional de sus docentes. Por tanto, en el artículo se expone la evolución histórica de la tutoría, su conceptualización y una propuesta de acción a ejecutarse en las Escuelas Normales, desde el trayecto de la práctica profesional, con la finalidad de que sea ésta un punto de inflexión que irradie de manera positiva hacia los estudiantes de educación básica.

Palabras Clave: Tutoría, Educación Básica, Escuelas Normales, Práctica Profesional.

Abstract

In recent years, mentoring has been configured as an action that can help improve the quality of education. Although this practice originated in higher education, in recent years its influence has filtered to the basic levels, which requires the professional training of its teachers. Therefore, this article reviews the historic evolution of tutoring, its conceptualization and proposed actions to be performed in the normal schools, from the roadmap of professional practice, in order to let this new focus be a turning point that radiates positively toward elementary school students.

Key Words: Tutorship, Elementary School, Teacher training colleges, Professional Practice.

Introducción

¿Y si antes de empezar lo que hay que hacer empezamos por lo que tendríamos que haber hecho?

Quino.

El sector educativo, al igual que otros aspectos de la sociedad se enfrenta de manera cotidiana a múltiples retos en todas sus esferas, en el caso de la educación básica, durante mucho tiempo el esfuerzo por la profesionalización docente se enfocó al desarrollo de acciones para profesores en servicio, con la finalidad de apoyarlos ante las demandas emergentes a las que debían hacer frente, tales como la inclusión, el cambio de paradigmas en la enseñanza, la evaluación, entre otras. Uno de los elementos que ahora reclaman el ejercicio profesional de los maestros, es la necesidad de acompañar de manera académica a los estudiantes en edades cada vez más tempranas, razón por la cual el objetivo de este artículo es puntualizar la necesidad y relevancia de dotar a los futuros docentes de elementos esenciales que les permitan generar estrategias de acción tutorial en el marco de las demandas de la política educativa y en su desempeño cotidiano.

Así, el artículo se estructura en dos partes fundamentales, la primera destinada a dar cuenta del concepto y evolución de la tutoría, destacando la importancia de su adecuada ejecución tanto en el nivel superior como en el básico en la formación integral de los estudiantes. Posteriormente recuperamos a la Escuela Normal, en primera instancia como institución de educación superior, y en segunda, como semillero de futuros tutores, en virtud de lo cual se propone al finalizar el artículo el desarrollo de contenidos transversales que acompañen durante su preparación a los maestros en formación. Pretendemos que esto repercuta no únicamente en el carácter técnico o instrumental de la acción tutorial, sino que se convierta en un espacio para sensibilización, que posibilite reconocer su relevancia y actuar en consecuencia; en suma, que contribuya a un cambio de cultura en la práctica docente (López-Calva y Aguilar, 2004).

Origen y transformación de la tutoría

La tutoría tiene sus orígenes más remotos en la griega clásica a través de la orientación, lugar en el que se apeló al conocimiento profundo del hombre y a su educación a partir del desarrollo de sus recursos o potencialidades (López, 2003). En las etapas posteriores de la historia con diferentes sistemas, modelos, ideas y objetivos se fueron trazando las líneas de la acción tutorial bajo un mismo propósito: el coadyuvar al estudiante a incorporarse exitosamente en el ámbito escolar, estimulando sus capacidades y promoviendo el equilibrio de su vida personal (López, 2003; Narro y Arredondo, 2013).

Del mismo modo la figura del tutor evolucionó en las distintas partes del orbe, adquiriendo mayor o menor peso de acuerdo al valor que cada sociedad le otorgaba a la educación. “En los Siglo XIV y XV, encontramos tutores que fueron capaces de conquistar un lugar preferente en

la educación, [en los siglos posteriores] el tutor pierde protagonismo [...], gracias a que los gobiernos empiezan a interesarse por todo lo que implicaba la educación” (López, 2003, p. 5).

Situados en los siglos XIX y XX, la educación se sujeta a diversas transformaciones, pasa a manos del Estado, se separa de la Iglesia y comienza un proceso expansivo. La figura del tutor y el tutorado recobran relevancia, aunque para estos momentos se piensa en “que educación es igual a transmitir conocimientos; en la perspectiva del que sabe frente al que no sabe, el profesor aparecía como la fuente legítima e indiscutida del conocimiento, como el único transmisor válido” (Narro y Arredondo, 2013, p. 135).

Recientemente y de manera particular en México, iniciado apenas el siglo XXI, se plantea a través del Plan Nacional de Educación la necesidad de considerar en la educación superior estrategias que contribuyan en términos generales a mejorar la calidad de la enseñanza y por tanto de los resultados ofrecidos por estas instituciones (SEP, 2001). Por otra parte, el desarrollo vertiginoso de las ciencias humanas, en particular de la psicología y de la investigación educativa “ha propiciado la revaloración del papel primordial de los niños y de los jóvenes como sujetos activos de su aprendizaje” (Narro y Arredondo, 2013, p. 135).

Así, la tutoría emerge como un proyecto de las instituciones de educación superior, específicamente a través de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con la finalidad de ofrecer

un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo de estudiantes [reciben] educación personalizada e individualizada de parte de un profesor. Consiste en la orientación sistemática que proporciona un profesor para apoyar el avance académico de un estudiante conforme a sus necesidades y requerimientos particulares. (ANUIES, 2001, p. 137).

Al respecto, Narro y Arredondo añaden: “consiste en el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes de diverso tipo: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales” (2013, p. 138).

Estas últimas palabras son las que dotan a la tutoría de un carácter integral que rebasa las limitaciones del aula y la conducen hacia un proyecto de vida. Esto implica un proceso continuo e incremental, por lo tanto no debe corresponder únicamente al último tramo de la formación, esto es a la educación superior; así, se consolida la idea de la formación de tutores para la educación básica.

La tutoría y su aplicación en la Educación Básica

Antes de avanzar en la propuesta de abordaje para la formación tutorial en las Escuelas Normales, es pertinente establecer las nociones que la constituyen. En primera instancia comulgamos con diversos autores al concebir a la tutoría como una modalidad de orientación educativa (Alcántara, 1990; Arbizu, Lobato y Del Castillo, 2005; Mosca y Santiviago, 2012), proceso

que debe ser inherente al currículo y enfocarse al acompañamiento predominantemente cognitivo, pero además socio-afectivo de los alumnos, sustentado en un marco de prevención desde una perspectiva integral para su desarrollo académico y humano.

En palabras de Alcántara (1990), la tutoría es considerada como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de éstos de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios de monitoreo y control, entre otros.

Por otra parte, tomando como referencia los Lineamientos de la Acción Tutorial establecidos por la SEP (2012), ésta se observa como un proceso interactivo para apoyar al alumnado a dicha comprensión tanto de manera personal (mejorando su trabajo individual, llevando sus procesos a un nivel interno y mental mediante la búsqueda, la autocrítica y la revisión del pensamiento) como en el ambiente, llevándoles a establecer y clarificar metas para sus conductas en el futuro.

Otros autores como Arbizu, Lobato y Del Castillo (2005), observan a la tutoría como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento de los estudiantes, la cual forma parte del trabajo cotidiano de los maestros, es decir, se considera una actividad docente más. Aunado a esto, las aportaciones de Castillo, Torres y Polanco (2009) reflexionan propiamente sobre la acción tutorial, destacando que se trata de un proceso que exige planificación, tiempo, reestructuración y confrontación de toda la comunidad educativa para proporcionar al alumnado la atención que requiere, así como la preparación integral que permita su incorporación de forma activa, creativa, autónoma y responsable en las distintas etapas educativas y en la sociedad en general.

Estos elementos nos permiten identificar el amplio campo de impacto que tiene la tutoría y al tiempo reconocer que para su ejecución es indispensable un concienzudo proceso de planificación, así como el conocimiento y compromiso de quien ejecutará dicho proceso. Al configurarse actualmente como parte inherente de la actividad docente (SEP, 2012; González y González, 2015), es necesario que se nutra a través de una retroalimentación constante para que los estudiantes aprendan de sus equivocaciones, se motiven y destaquen sus logros, consoliden sus aprendizajes, trabajen y desarrollen al máximo su potencial para progresar hacia otros niveles.

La noción de tutoría en la educación básica

Las concepciones descritas sobre tutoría han permeado paulatinamente hacia los diversos niveles de educación incluyendo el básico, toda vez que, por una parte, se han derribado viejos paradigmas que mermaban su valor: "las mayores inversiones se da por hecho que deben ser para la enseñanza superior. Claro la enseñanza superior debe contar con más recursos que la enseñanza... ¿inferior?" (Savater, 1997, p. 13). Por otra parte, se está tomando conciencia de la importancia de la acción tutorial desde edades tempranas (González y González, 2015), en

tanto que la "tutoría complementa la actividad docente, con el fin de explorar y explotar las potencialidades del estudiante, procurando facilitar su inserción en la educación y fomentar sus capacidades de aprendizaje más allá de los espacios habituales de enseñanza" (Mosca y Santiviago, 2012, p. 7).

Por otra parte, algunos estudios sobre el desarrollo del estudiante, hacen énfasis en aprovechar sus capacidades en los diversos niveles educativos, adaptando los contenidos de la acción tutorial a fin de que sean acordes a la etapa de desarrollo del discente, al respecto González y González sostienen: "comenzar desde edades tempranas a identificar y gestionar las potencialidades y los recursos personales que tiene el alumnado, se considera uno de los pilares básicos para afrontar los diferentes cambios y desafíos que se plantean tanto fuera como dentro del sistema educativo" (2015, p. 29).

De forma particular en México, la acción tutorial se ha configurado en la educación básica durante los años recientes como una respuesta a las evidentes necesidades de apoyo que requieren los estudiantes de este nivel y se está perfilando como uno de los íconos de las reformas educativas de los últimos dos sexenios, mismos en los que se ha estipulado la relevancia del tutor. Su "figura [...] se ha redimensionado en el nuevo modelo de escuela que se aspira construir, se le ha asignado la noble misión de dirigir el proceso de formación integral y multifacético del futuro ciudadano comprometido con la sociedad donde vive" (Giner y Puigardé, 2008, p. 180).

Para el caso de la educación primaria el profesor frente a grupo fungirá también como tutor de los estudiantes a su cargo, sus propósitos serán entre otros:

Favorecer la educación integral de la persona potenciando todas sus dimensiones; conocer las características familiares, emocionales y escolares de los alumnos [...]; individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; facilitar la integración en los procesos sociales y escolares a través de la interacción del grupo. (Gallego y Riart, 2006, p. 126).

De esta manera, el trabajo docente se complejiza y adquiere nuevos elementos que se cruzan con sus actividades cotidianas, exigiendo su profesionalización y actualización permanente. En el caso de los docentes en formación, se precisa la activación de contenidos transversales que los preparen para esta ardua labor, cuyo entramado se describe a continuación, a partir en primera instancia de situar a las escuelas normales como instituciones de educación superior y, posteriormente, encontrar en ellas el espacio propicio para la multiplicación de la acción tutorial.

La Escuela Normal como Institución de Educación Superior

La Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México se funda hacia el año de 1887, por lo que tiene tras de sí una larga tradición. Su configuración actual es el resultado de las múltiples ideologías por las que ha atravesado la política educativa a lo largo de un siglo y más de

dos décadas de historia. Al respecto Hurtado sostiene: “Las instituciones formadoras de docentes [...] presentan un desarrollo diverso que en ocasiones se unifican a través de sus planes de estudio. Teniendo periodos gloriosos pero también de crisis, en ellas se reflejan los problemas políticos, económicos y sociales del país” (2008, p. 2).

Después de conformada la Secretaría de Educación Pública surge la necesidad de crear escuelas normales rurales en el interior del país, cuyas primeras generaciones se formaron bajo la premisa de educar no únicamente a los niños, sino a comunidades enteras en condiciones desventuradas luego de haber concluido la Revolución Mexicana, “la iniciativa tenía como fundamento que fuese una escuela de la comunidad y para la comunidad [...] se les capacitaba no solo en referencia a los contenidos educativos sino también en sus actividades locales” (Hurtado, 2008, p. 4).

Con ello inician una serie de transformaciones para la educación normal entre las que podemos destacar los diversos proyectos de educación: nacionalista, rural, socialista y de unidad nacional; las diversas reformas como la descentralización y modernización; así como las recientes Alianza para la Calidad de la Educación y Reforma de Normales (Hurtado, 2008).

No es sino hasta casi un siglo después de su fundación, en el año de 1984, que las escuelas normales adquieren el rango de licenciatura (Gutiérrez, 2006; Hurtado, 2008), razón por la cual se exige haber cursado el bachillerato para incorporarse a la Educación Normal. Con ello se abre una brecha entre los nuevos Licenciados en educación primaria y los profesores de antaño:

[la] reforma al Plan de Estudios fue aplicada en medio de una crisis económica [...] Provocando que por un lado se pretendiera mantener los métodos tradicionales en la enseñanza y, por el otro tratando de hacer lo más rápido posible el establecimiento de nuevas teorías y conceptos. (Hurtado, 2008, p. 11).

A pesar de las circunstancias, con este modelo educativo la Escuela Normal incursiona de manera oficial al sector de Instituciones de Educación Superior (IES). Aunque de inicio se enfrenta con un programa de estudios que no responde satisfactoriamente a las demandas sociales, gradualmente va adquiriendo las condiciones que la perfilan como una institución profesional. En palabras de Vera, “con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, se resuelve la demanda del gremio docente por revalorar su profesión y sus condiciones laborales” (2011, p. 82), es entonces, durante la década de los noventa y principios del nuevo siglo que el normalismo avanza hacia su consolidación.

Así, las escuelas normales no se excluyen de las problemáticas que aquejan a las IES puesto que, con variantes, son afectadas en general por las mismas circunstancias. “Una de las críticas que enfrenta la educación superior en México es su baja eficiencia terminal resultado de problemas de deserción, reprobación y de baja titulación” (Tejada y Arias, 2003, p. 26), situación que conduce a la necesidad de implementar estrategias de apoyo para abatir tales resultados: es el caso de los Programas Institucionales de Tutorías propuesto por la Asociación Nacional

de Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Considerando que el objetivo de este artículo no es dar seguimiento a dicho programa, ni enfocar la tutoría a este nivel educativo, nos limitaremos a retomar algunas de las concepciones y elementos que integran esta propuesta para su adaptación como práctica de respaldo al nivel básico.

Programas Institucionales de Tutoría

Específicamente en la educación normal, la tutoría se retoma en el presente plan de estudios expresando la necesidad de apoyar el proceso formativo del estudiante desde sus diferentes facetas, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten. Así, la tutoría en la Escuela Normal consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje (DGESPE, 2012).

La actividad tutorial a implementar en las Escuelas Normales tiene como propósito orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Asimismo fomentará su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal. Debe procurar la mejora de las condiciones del aprendizaje del estudiante y, de ser necesario, canalizarlo a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada para resolver problemas que pueden interferir en su desarrollo intelectual y/o emocional.

En esa línea, encontramos que el objetivo primordial de la tutoría es “proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos” (Tejada y Arias, 2003, p. 26). Así, el maestro normalista y el futuro docente de educación básica deberán ser copartícipes de una práctica que posteriormente pueda reproducirse y adaptarse al desarrollo cognitivo de los estudiantes de los niveles educativos elementales.

Sin embargo, la estructura curricular actual no permite la consolidación de las competencias necesarias para desempeñarse como tutores, es decir, para estar en condiciones de acompañar al estudiante en su trayectoria académica (Lázaro y Asensi, 1987), vislumbrando a este tutor como el mediador que acompaña al estudiante a realizar los ajustes necesarios para aprehender en los nuevos contextos o niveles educativos (Pantoja, 2013); proceso que resultará complejo de no existir suficiente apoyo educativo institucional o un plan de acción coherente, funcional y contextualizado. De ahí la relevancia de poner a consideración, a partir de este texto, el abordaje del tema de la tutoría como elemento transversal del currículum actual de las escuelas formadoras de docentes.

Tomando como referencia el perfil de desempeño al que habrán de enfrentarse tanto académicos normalistas, como futuros docentes en los procesos de tutoría, y dado que muchas de

sus acciones pueden confundirse con “otras prácticas como la supervisión, la asesoría, la orientación, con programas remediales [incorporando] a la práctica docente funciones y actividades complementarias a las prácticas curriculares que exigen del profesor –tutor– y del estudiante –tutorado– un nuevo perfil” (Tejada y Arias, 2003, p. 26). Esto implica necesariamente una transformación profunda de su desempeño futuro: “el nuevo perfil del profesional académico de las Normales habrá de cambiar todas sus rutinas y sus procesos de cotidianidad y transformar a la vez los aspectos simbólicos de su profesión” (Vera, 2011, p. 84) los que al ser llevados a la práctica, permitan al docente en formación adquirir herramientas fundamentales en el ejercicio de la acción tutorial.

El Trayecto Formativo de la Práctica Profesional

Para la construcción del perfil de egreso en las Escuelas Normales, se siguió un proceso que parte del análisis de la realidad y que resulta prospectivo, tanto de la práctica docente en educación básica como de las situaciones emergentes que debe afrontar el profesor. El referido proceso implicó, en primera instancia, la determinación de los ámbitos de la actividad docente para, posteriormente, definir y ubicar las competencias que deben desarrollarse, por medio de su articulación, en un conjunto de cursos orientados al logro del perfil.

Al ser una propuesta flexible, centrada en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias, las materias dejan de tener una condición aislada, rompiendo con los esquemas que ofrecen aspectos teóricos primero y prácticos después. Este nuevo modelo tiene como propósito fundamental movilizar y desarrollar los conocimientos, saberes y experiencias, para resolver problemas reales de la docencia.

Para los fines anteriores, la organización de los cursos se estructuró a partir de trayectos formativos, los cuales permiten considerar a los espacios curriculares como elemento estructurante de una red de materias. Uno de los trayectos corresponde a la Práctica Profesional, donde se vinculan los saberes adquiridos durante los semestres a través de la implementación de proyectos de intervención en el aula, para dar respuesta a las situaciones problemáticas al desarrollar la formación profesional.

Dentro de sus finalidades formativas encontramos tres aspectos: a) profundizar en la comprensión de los problemas educativos situados en instituciones reales; b) analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación preescolar o primaria; y c) favorecer la comprensión de las características, significado y función social del rol del maestro (SEP, 2012).

Considerando la permeabilidad y permanencia de este trayecto en la formación de los futuros docentes, en virtud de que permite la aplicación de sus competencias en contextos reales, proponemos que sea en este espacio en el que se recuperen los elementos que corresponden a la tutoría y su acción, no limitando a la revisión teórica, sino al diseño de estrategias que los futuros docentes puedan emplear como herramientas básicas para ejercer esta función.

Elementos de la Acción Tutorial en la Práctica Profesional

A partir de los análisis anteriores, ponderamos la necesidad de abordar la noción y praxis de la tutoría dentro de los contenidos curriculares del trayecto de la Práctica Profesional. Es importante especificar, sin ser exhaustivos, los elementos a revisar: conceptos, historia, perfil del tutor, modelos de tutoría y estrategias, los cuales serán presentados brevemente, a continuación.

La historia y conceptos reseñados en este artículo, podrán servir de referencia para la comprensión del impacto y relevancia de la acción tutorial a lo largo de la vida académica del estudiante, considerando que el acompañamiento del tutor debe iniciar en los niveles básicos y sobre todo estar presente en las transiciones personales y escolares (González y González, 2015).

Aunado a esto, se hace evidente la recuperación del perfil del tutor como el escenario idóneo de su desempeño, toda vez que consideramos que un perfil es el conjunto de características personales y profesionales (habilidades y actitudes) que se deben considerar como las ideales a cubrir por una persona que pretende desarrollar determinada actividad, que en este caso será la acción tutorial.

Desde este enfoque, todo maestro-tutor que precise iniciar un proceso de acompañamiento para preparar al alumnado en sus fases de transición, deberá tener la formación pertinente para promover acciones y estrategias orientativas que favorezcan la toma de decisiones eficaces, a partir del descubrimiento del mejor modo de realizar e implementar las potencialidades individuales y sociales de cada estudiante (González y González, 2015; Ponce, 2011).

Por lo que respecta a los modelos de tutoría, nos inclinamos por los denominados: Modelo Integral y Modelo de Tutoría Académica, los cuales son desarrollados por Arbizu, Lobato y Del Castillo (2005) para ser empleados en la tutoría universitaria, aunque sus características se adecúan a las condiciones de los estudiantes de la educación básica. A continuación se reseña brevemente cada modelo.

Modelo Integral: atiende a las dimensiones académica, profesional y personal del alumno de un modo global, impulsa el desarrollo integral del alumno en sus facetas: cognitiva, afectiva-emocional, social y profesional. Los objetivos de la acción tutorial de este modelo son la información, formación y orientación de forma personalizada del alumno, dentro del marco del desarrollo de competencias en cada faceta o dimensión.

En la dimensión cognitiva: capacidad de aprender y el uso adecuado de los aprendizajes, así como la facultad de enfrentarse a situaciones problemáticas buscando su resolución bajo una adecuada toma de decisiones. En la dimensión afectiva-emocional: dominio de las habilidades sociales, de su propio autoconocimiento y el desarrollo de una sana autoestima. En la dimensión social: integración en el mundo escolar, participando constantemente en actividades socioeducativas inherentes al ambiente escolar. En la dimensión profesional: habilidad para tomar conciencia de su propio itinerario curricular y construir las bases para su proyecto de vida profesional.

El modelo descrito está planteado para los primeros años de la vida universitaria; sin embargo, sus características pueden adaptarse fácilmente a cualquier nivel educativo debido a su incidencia en el desarrollo integral de los estudiantes.

Modelo de Tutoría Académica: define a la tutoría académica como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes y que se desarrolla en el contexto de la docencia de cada una de las asignaturas que un profesor imparte, poniendo de relieve el papel clave que juega dicha tutoría en la trayectoria formativa del alumno. De un sistema basado en conocimientos se pasa a otro en el que hay que desarrollar competencias y capacidades de tipo general y de tipo específico en nuestros estudiantes, a lo largo del proceso formativo y en cada una de las asignaturas. Por tanto, el profesor de la asignatura deberá diseñar, planificar y llevar a cabo esta actividad como parte de su función, contribuyendo al desarrollo de las capacidades del estudiante para adquirir y asumir responsabilidades en su proceso de formación.

Finalmente, en la acción directa que se concreta en el trabajo cotidiano con los estudiantes, consideramos tres ejes de acción y análisis en la implementación de estrategias tutoriales, presentadas por Ponce (2011) y clasificadas de la siguiente forma.

Para el desarrollo del aprendizaje autónomo, consisten en apoyar al estudiante sobre hábitos y técnicas de estudio, a través de sesiones individuales o talleres guiados por el docente; además analizan el estilo de estudio y aprendizaje de los alumnos, para tomarlos como referencia en la selección de temas y el diseño de actividades. Para ayudar al autoconcepto, su función es mejorar las actitudes de los alumnos ante el estudio y la formación de actitudes de cooperación y trabajo en equipo; permiten determinar los rasgos más característicos de la personalidad y de los valores de los estudiantes, sobre sus intereses, autoestima y autoafirmación, de ahí su enfoque ético. Para el desarrollo personal y cultural, facilitan la apertura hacia la vida escolar y al mundo de la cultura, ofreciendo información actualizada y dialogada sobre acontecimientos científicos y culturales que se realizan en su entorno escolar y social.

Reflexiones Finales

Analizando las temáticas abordadas en este artículo, consideramos que el objetivo del mismo –enfocado a abordar el tema de la tutoría como parte de los contenidos del currículum en la formación docente para su aplicación en el nivel básico– representará una propuesta innovadora y trascendente en la construcción del perfil profesional de los maestros, lo que impactará positivamente en su desempeño laboral.

Por ello identificamos tres elementos clave para construir una tutoría auténticamente educativa, desde una nueva cultura docente. En primer lugar es necesario que, mediante los procesos de transformación docente, los profesores construyan o reconstruyan su vocación. Consideramos que el papel de ésta, para una actividad o profesión, consiste en que el sujeto que la realiza encuentre elementos para su propia realización personal y elementos de aporte a la sociedad en la que vive (Hansen, 1995).

En segundo lugar, existe una labor básica que debe ejercer un tutor, la cual consiste en facilitar o desarrollar habilidades para enfrentar las dificultades de la vida con posibilidades de crecimiento y capacidad de resolver problemas, pues como señala Peck (1994), la vida es difícil. Finalmente, la tutoría implica una búsqueda permanente de autenticidad humana, ya que un buen tutor no será necesariamente quien se acerque al perfil ideal, sino aquel docente que sea cada vez más él mismo. En otras palabras, que sea cada vez más congruente con las exigencias de su propia consciencia intencional humana, desarrollando así la capacidad de transformar un proceso de acompañamiento interpersonal, en apariencia rutinario y sin trascendencia, en uno de crecimiento humano continuo.

Por esto, concluir con la frase de López-Calva y Aguilar (2004), *Espíritus nobles: cambiando de clima el corazón*, enfatiza la necesidad de formar tutores profesionales, empáticos con los estudiantes, que estén a la altura del reto educativo que la acción tutorial les plantea, generando propuestas de formación que sean permanentes y fructíferas, evitando ser una moda más en el desarrollo histórico de la educación y apostando por la calidez humana como elemento insoslayable del proceso educativo.

Referencias

- Alcántara, A. (1990). Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria, en *Perfiles Educativos*, (49-50), 51-55.
- Arbizu, F., Lobato, C. y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, X, (1), 7-21.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001). *Programa Institucional de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México, ANUIES.
- Castillo, S., Torres, J. A., y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa*. Madrid: Pearson.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). *Tutoría en las Escuelas Normales*. México, DGESEPE. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/estrategias_apoyo_estudiantes
- Gallego, S. y Riart, J. (2006) (Coords). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. España: Octaedro.
- Giner, A. y Puigardév, O. (2008). *La tutoría y el tutor, estrategia para su práctica*. España: Hosiri.
- González Lorente, C. y González Morga, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, XVIII, (2), 29-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217036214004.pdf>
- Gutiérrez, C. (2006). El mejoramiento institucional de las escuelas normales en el gobierno del cambio. *Reencuentro*, (45), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004506>
- Hansen, D. (1995). *The call to teach*. USA: Columbia University Press.
- Hurtado, P. (2008). *Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las escuelas normales*. México, UNAM. Recuperado de http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.

- López Ortega, A. (2003) *La tutoría en la Universidad. Primer Foro Institucional de Tutoría Académica*. México Universidad de Guadalajara.
- López-Calva, M. y Aguilar, M. (2004). Espíritus nobles: cambiando de clima el corazón. La transformación docente para una auténtica tutoría desde una nueva cultura de la docencia. *Acequias*, (29), 4-11.
- Mosca, A. y Santiviago, C. (2012). *Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares*. Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Narro Robles, J. y Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXV, (141), 132-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259009>
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Peck, S. (1994). *La nueva Psicología del amor*. México: Emecé Editores.
- Ponce, M. (2011). *Tutorías en Educación Superior. Historia, roles, competencias y estrategias*. México: Colección Formación Docente.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Licenciatura en Educación Primaria*. Plan de Estudios 2012. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Lineamientos de Acción Tutorial*. México, SEP. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/04-actividadesparaescolares/acciontutorial/FI-LAT.pdf>.
- Tejada Tayabas, J. y Arias Galicia, L. (2003). El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a licenciatura. *Revista de Educación Superior*, XXXII, (127), 25-38. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S2A2ES.pdf
- Vera Noriega, J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Reencuentro*, (62), 82-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066009>

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Publicación semestral

IGUALAR ES HOMOGENEIZAR. EDUCAR EN LA
DIVERSIDAD ES OTRA COSA. EL CASO ARGENTINO
EN CLAVE LATINOAMERICANA.

LUCÍA INÉS MERINO CIÁVARO
Universidad de Buenos Aires
luinmeri2004@yahoo.com.ar

Resumen

La escuela es un agente fundamental en el proceso de socialización a través del conocimiento, aquel que es legitimado públicamente en un proceso educativo que tiene lugar en las instituciones; nos referimos al currículum que involucra a la vez prácticas didácticas e ideológicas. En un mundo cada vez más globalizado se hace imperativo reconocer el carácter de los procesos multiculturales e interculturales. Problemáticas como las de género, grupos étnicos, ambiente y derechos humanos ponen en evidencia situaciones en las cuales se gestan la desigualdad y la exclusión. Es en este componente ideológico en el que queremos detenernos para pensar de qué manera se determinan los contenidos del currículum y cuáles son las concepciones que subyacen y las intenciones que lo amparan.

Palabras clave: educación, sociedad, igualdad de oportunidades, equidad educativa, diversidad, políticas socioeducativas.

Abstract

School is a key player in the process of socialization through knowledge; that which is publicly legitimized through an educational process that takes place in institutions. We refer to the curriculum that simultaneously involves both teaching and ideological practices. In an increasingly globalized world, it is imperative to recognize the character of multicultural and intercultural processes. Issues such as gender, ethnicity, environment and human rights highlight situations where inequality and exclusion are brewing. It is upon this ideological component on which we stop to think about how curriculum content is determined and what the underlying concepts are as well as the intentions which support it.

Key words: education, society, equal opportunities, educational equity, diversity, political programs.

Introducción

En el marco de la revolución científico-tecnológica de los siglos XX y XXI, la escuela ha recibido una nueva demanda social: educar al ciudadano para ser capaz de producir nuevos saberes que favorezcan el progreso de la sociedad. Nos encontramos entonces frente a una paradoja: la escuela debe sostener el mandato moderno de promover la igualdad de todos los ciudadanos y, al mismo tiempo, responder al nuevo mandato que implica proveer la especialización que exige la adecuación a la división social del trabajo.

En este sentido, a partir de este trabajo sostenemos que el desafío actual de la escuela pasa por una adecuación a la realidad, pero no desde la selección o la compensación para alcanzar la homogeneización (tal fue durante siglos lo que se esperaba de ella), sino desde el respeto a la diversidad de todos los alumnos para concretar una verdadera igualdad de oportunidades, que integre las multiplicidades y permita el pleno desarrollo de las potencialidades de cada uno en el marco del esfuerzo y la colaboración mutua.

La construcción de la Nación

Sabemos que la escuela como institución encargada de la educación formal se remonta a las primeras civilizaciones, como complemento de la acción familiar para los hijos de las familias de las clases más favorecidas de la sociedad. Frecuentemente, por ejemplo en el caso de los templos egipcios y de las escuelas hebreas, eran instituciones religiosas las que tomaban a su cargo estas tareas. Sin embargo fue recién en la Modernidad que comenzaron a perfilarse las funciones que la sociedad occidental le adjudica actualmente a la escuela. El reconocimiento de la igualdad ante la ley fue un paso fundamental para instituir una sociedad de individuos con iguales derechos. La enseñanza se convirtió así en una función de la que debía hacerse cargo el Estado, entendiéndose a la educación como uno de los derechos fundamentales del hombre.

Con el objetivo de alcanzar los ideales republicanos era necesario formar a los ciudadanos para ser capaces de vivir en una república, es decir, capacitarlos para elegir a sus representantes y para ejercer todos sus derechos. El instrumento por excelencia para lograrlo fue la educación para todos; la homogeneización social buscaba superar las desigualdades de cuna sobre las que se había fundamentado el Antiguo Régimen. El célebre filósofo y politólogo francés Jean-Antoine-Nicolas de Caritat expresó en sus Memorias:

Pero una Constitución verdaderamente libre, en la que todas las clases de la sociedad gocen de los mismos derechos, no puede subsistir si la ignorancia de una parte de los ciudadanos no les permite conocer su naturaleza y límites; les obliga a pronunciarse sobre lo que no conocen, a escoger cuando no pueden juzgar. (2001, p. 97)

y añade con gran claridad el siguiente mandato “agotad todas las combinaciones posibles para asegurar la libertad; si no contienen un medio de ilustrar a la masa de los ciudadanos, todos

vuestros esfuerzos serán vanos” (2001, p. 50). A tal punto llegaba el mandato de la homogeneidad que las instituciones educativas diseñadas por la Revolución Francesa recibieron el nombre de “casas de igualdad” en las que los niños eran vestidos y alimentados de manera uniforme y recibían la misma instrucción. De acuerdo con Dussel y Southwell (2004) esta idea de escuela como espacio común que proponía la igualdad de trato colocaba al sistema educativo en relación directa con la formación de la ciudadanía y de la vida republicana.

En la Argentina la función de la educación en aras de la construcción de la Nación fue una preocupación central de la Generación del '80, nombre con el que se conoce a la élite gobernante durante el período de la llamada Revolución Conservadora (1880-1916), en el contexto de las grandes oleadas de inmigración masiva de hombres y mujeres provenientes de distintos países de Europa. En el año 1884 fue sancionada la Ley 1420, cuyo artículo segundo dispuso que la instrucción primaria debía ser obligatoria, gratuita, gradual y laica. No podemos dejar de observar que esta reforma tendía más a suavizar las desigualdades que a construir la igualdad aunque, de acuerdo a lo que Dussel y Southwell (2004) refieren, no puede soslayarse que la escuela, a la que asisten tanto el niño pobre como el rico, es un recurso indispensable para formar la sociedad homogénea que haga posible el sistema republicano.

Este proceso de democratización continuó con la sanción de la Ley 8871 en el año 1912, conocida popularmente por el nombre de su impulsor, el presidente Roque Sáenz Peña. Esta ley, de enorme importancia para la vida democrática argentina, estableció el voto obligatorio, igual, secreto y universal masculino. Durante esos años la igualdad se volvió sinónimo de homogeneidad y la igualación construyó parámetros acerca de lo que era deseable y correcto, de manera que quienes persistieron en afirmar la diversidad fueron percibidos en la mayoría de los casos como inferiores y peligrosos. Tal fue el caso de las culturas originarias, los gauchos, los pobres, los inmigrantes, las personas con discapacidades y todos aquellos que profesaban religiones minoritarias. Como resultado de este proceso, la escuela fusionó peligrosamente las nociones de cultura y nación, generando amplios espacios de exclusión que, con sus más y sus menos, aún resisten en nuestros días.

¿Cómo pensar hoy en formas más complejas de igualdad?

En la década del '60, el pedagogo de origen brasileño Paulo Freire representó la consolidación del pensamiento latinoamericano para iniciar una búsqueda de lo educativo en la llamada educación popular, impulsando el campo de las pedagogías críticas, uno de cuyos principales objetivos era ayudar a los educandos a reconocer las conexiones entre sus problemas individuales, sus experiencias y el contexto económico y social en el que se encontraban inmersos. En los países de la región, finalizados los años oscuros de las dictaduras cívico-militares surgieron propuestas democratizadoras que plantearon la necesidad de una convivencia más tolerante en las escuelas, dado que la heterogeneidad en las aulas es un hecho natural y evidente que debe verse desde sus aspectos enriquecedores para la vida escolar.

En los años 90, bajo el amparo de las políticas neoliberales, se produce lo que Beatriz Sarlo (2001) señala como la ruptura de un imaginario que se pensaba republicano e igualador: la

escuela dejó de ser considerada como el instrumento para lograr el ascenso social. En este sentido, “en una época que se propone la calidad y la excelencia como objetivos prioritarios, corremos el riesgo de olvidarnos que los imperativos éticos y legales de la igualdad, la justicia y la equidad son, ante todo, condición de viabilidad” (Rodríguez, 2002, p. 10). Juan Carlos Tedesco (2003) señaló en este mismo sentido que la educación no ocurre en el vacío social: para que pueda existir deben estar aseguradas ciertas condiciones de educabilidad que la hagan posible.

Igualdad y multiplicidad

La escuela tiene un rol estratégico que cumplir en la construcción de una sociedad más justa. Sin embargo, lamentablemente muchas veces funciona como un espacio donde se reproducen los prejuicios y la marginación. El sociólogo francés François Dubet (2005) cuestiona fuertemente la concepción de la igualdad de oportunidades en la educación porque sostiene que se trata de un modelo cruel, precisamente porque considera que se crean desigualdades estructurales y sostiene que

la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad para los perdedores de una competencia escolar encargada de distinguir a los individuos según su mérito. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos. (p. 14)

Si bien es cierto que la igualdad de oportunidades no garantiza por sí misma buenos resultados –tal como quedó demostrado en un alto número de países de Latinoamérica, incluida la Argentina, en los años 90- podemos sostener sin embargo, siguiendo a Tenti Fanfani (2004), que la desigualdad y la exclusión no son fenómenos automáticos, sino que se producen a partir de prácticas de sujetos que son parcialmente conscientes de lo que hacen. Este autor plantea así la necesidad de cambiar el pesimismo de la inteligencia por el optimismo de la voluntad, proponiendo como principio fundamental que la construcción de una escuela mejor para una sociedad más justa es una cuestión de política con mayúsculas, la que debe tener como sentido y proyecto la construcción de un país para todos.

De acuerdo con lo que sostiene Diego Tatián (2010) la igualdad no implica solamente una más justa redistribución de bienes sino un reconocimiento más intenso y más extenso de las personas como fuerzas productivas de pensamiento acerca de lo justo. En el mismo sentido, el filósofo francés Alain Badiou (2007) expresa que la regla de la igualdad establece la igualdad de las diferencias y el ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que en la diferencia.

No se trata entonces de construir una igualdad meritocrática, sino de entender que la igualdad incluye la diferencia y, por lo tanto, las políticas educativas y la tarea docente deben pensarse a partir de la multiplicidad.

El concepto de igualdad se interrelaciona profundamente con otros dos conceptos de enorme importancia para este análisis, los conceptos de equidad e inclusión. Entendemos que la equi-

dad es un concepto más amplio que complementa a la igualdad ya que implica un principio de justicia en la distribución de los recursos. Corbetta (2012) se pregunta si se puede hablar de iguales derechos para quienes son diferentes. Sostenemos que sí, pero siempre que tomemos en cuenta las particularidades individuales para garantizar el respeto efectivo de los derechos de todos, reparando las desigualdades preexistentes.

La Declaración Mundial de la Educación para Todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en el año 1990, y el Marco de Acción de Dakar, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación (Senegal, 2000) establecieron compromisos comunes que parten de una visión general: universalizar el acceso a la enseñanza para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y promover la equidad. Esto implica la responsabilidad de todos y de cada uno de los Estados participantes de implementar políticas capaces de remover los obstáculos que puedan estorbar el acceso a las oportunidades educativas. Entendida de esta manera, la equidad es el medio para alcanzar la igualdad.

Educación inclusiva y de calidad

El Foro Mundial sobre Educación (UNESCO), celebrado en Dakar en el año 2000 proclamó que la educación para todos debe tener en cuenta las necesidades de los más pobres y desfavorecidos, comprendiendo a los niños trabajadores, los miembros de minorías étnicas y lingüísticas, los niños, los jóvenes y los adultos afectados por el VIH y el SIDA, el hambre o la mala salud, así como las personas con discapacidad o que tienen necesidades especiales.

Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo". (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Artículo 1)

Como mencionábamos más arriba, el aprendizaje no puede producirse en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban comprometerse a que todos los educandos reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo que necesitan para poder participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.

El politólogo argentino Guillermo O'Donnell (2004) acuñó el concepto de "ciudadanía de baja intensidad" para referirse al hecho de que, a pesar de que formalmente el derecho a la educación está reconocido, a muchas personas les es negado de hecho. Es por este motivo que resulta tan importante que los Estados desarrollen un abordaje global de los derechos y se generen las condiciones que permitan hacerlos efectivos. También merece ser tenido en cuenta que las políticas educativas se vayan adecuando a los nuevos tiempos y a los nuevos alumnos, con contenidos que sean significativos para sus vidas y que les abran nuevas puertas al conocimiento, brindándoles herramientas valiosas para su presente y para su futuro, evitando caer en la llamada "escolaridad de baja intensidad" (Kessler, 2004) que implica un desinterés ante

las propuestas del docente que se traduce en un “no hacer”, abandonando las propias posibilidades de acceder al conocimiento.

La educación inclusiva implica entonces una nueva visión de la educación, una visión basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. El Foro Mundial de Educación 2015 hace hincapié en que “las competencias, los conocimientos, los valores y las actitudes que la enseñanza y el aprendizaje promueven han de reflejar las necesidades y expectativas de los individuos, los países, la población mundial y el ámbito laboral de hoy, y ofrecer respuestas” (UNESCO, 2015) en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y solidario, que permita el pleno desarrollo de las potencialidades individuales.

En este sentido Gimeno Sacristán (1993) sostiene que la idea de la diversidad en el currículo y el currículo para la diversidad es una manifestación de una filosofía democrática, que tiene el reto de compaginar dos derechos fundamentales: por un lado, el derecho a la igualdad entre todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad y el derecho a las diferencias sin que se provoquen desigualdades ni discriminación y, por otro lado, la aceptación del pluralismo como un hecho natural de la vida y de encuentro de culturas, enriquecedor de un proyecto común.

El documento de la CEPAL “Equidad, ciudadanía y desarrollo”, formulado en el año 2000, plantea que

la equidad no implica igualdad en el desempeño, sino en las oportunidades que el medio ofrece para optimizarlo. Las potencialidades de aprendizaje no son homogéneas, incluso en un universo con condiciones socioculturales uniformes en el origen y en el proceso. La equidad implica, pues, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades y para lograr hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro (Ocampo, pp. 104-105).

En este mismo sentido la Ley de Educación Nacional 26206/2006 que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en la Argentina, consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, establece en su artículo 8 que la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida promoviendo en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. Esta ley también asegura una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades fortaleciendo el respeto a la diversidad cultural y garantizando la inclusión.

A modo de conclusión

Una educación inclusiva es resultado de planes de estudio y prácticas educativas que atiendan al objetivo de contemplar al ser humano individual, con su historia, su cultura, sus necesi-

dades e intereses, teniendo en claro que reconocerse como individuo implica construir y reconstruir la propia relación con el mundo, con la naturaleza y con los otros seres humanos. Este reconocimiento es fundamental para el encuentro con los otros y permite la valoración real de las diferencias, del pluralismo, del respeto y de la tolerancia.

La verdadera igualdad de oportunidades depende, entonces, de brindar una atención personalizada a las necesidades y expectativas de los estudiantes; una atención que les permita acceder al logro de los objetivos generales, pero no de una manera uniformada sino desarrollando sus posibilidades reales. En estos derroteros es clave la tarea de los docentes, a partir de su compromiso de educar en el marco de la diversidad, brindando siempre una educación de alta calidad, promoviendo en los alumnos el empoderamiento para el ejercicio de sus derechos; permitiendo que cada uno logre ser la mejor versión de sí mismo, a través del desarrollo máximo de sus posibilidades. Se trata, en definitiva, de comprender que en la individualidad de cada uno y en el hacer compartido está la riqueza que hará posible desarmar la idea de un destino que aparece como prefijado pero que gracias a la educación seguramente logrará encontrar un nuevo rumbo.

“La igualdad debe constituir el supremo anhelo del alma humana, la suprema aspiración; mas, para que ello tenga toda la fuerza necesaria a fin de encarnar un gran ideal, debe entenderse que esa igualdad ha de ser obtenida casi exclusivamente por el esfuerzo propio y representar el objetivo esencial, ello es, igualar al que es más en el amplio sentido de la palabra.”

(González Pecotche, 1943)

Referencias

- Badiou, A. (2007). “Universalismo, diferencia e igualdad”. Revista *Acontecimiento*, XVII, (33-34), 103-121.
- Caritát, J.A.N. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Corbetta, S. (2012). De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad y los sujetos expresan sus diferencias. En López, N. (coord.) *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. (pp. 147-236) Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor de la educación*. (1). Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm>
- Gimeno Sacristán, J. (1993). *El desarrollo curricular y la diversidad*. Barcelona: ICE-UAB.
- González Pecotche, C. B. (1943). Concepción logosófica de las palabras: acepción del vocablo igualdad. *Logosofía*, (29).

- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Ocampo, J.A. (Ed.) (2000) *Equidad, ciudadanía y desarrollo*. CEPAL.
- O'Donnell, G. (2004). Notas sobre la democracia en América Latina. En *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas* (2ª ed.). (pp. 11-82) Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Rodríguez, P. (2002). "De nuevo, la justicia". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII, (4), 5-10.
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tatián, D. (2010). Igualdad como declaración. *Cuadernos Del INADI*, (3) Recuperado de: <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-03/diego-tatian-igualdad-como-declaracion/>
- Tedesco, J. C. (25 de mayo de 2003). La educación como clave para el desarrollo nacional. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/498661-la-educacion-como-clave-para-el-desarrollo-nacional>
- Tenti Fanfani, E. (2004). Educación y construcción de una sociedad justa. *El Monitor de la educación*. (1). Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier2.htm>
- UNESCO (2015). Educación de calidad. *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Recuperado de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-de-calidad>.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Publicación semestral

LA ANDRAGOGÍA Y LA HEUTAGOGÍA COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN EN POSGRADOS

LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
luis.villafan@gmail.com

Resumen

Un análisis educativo de nuestra sociedad muestra una gran necesidad de los estudios de posgrado. En lo educativo, las estadísticas indican que sólo el 0.78% de la población cuenta con estos estudios; y en lo económico, las estadísticas muestran que el 99.8% de las empresas que son PYMEs, generan el 52% del PIB y el 72% de los empleos. Los estudios de posgrado, como medio de profesionalización y como fuente de generación del conocimiento, contribuyen a la mejora en el logro educativo y a la mejora de cuadros profesionales competentes en el mercado empresarial. Tal necesidad social no ha sido satisfecha del todo por la actual oferta educativa de las universidades. Una causa es la desvinculación entre las características del posgrado ofrecido y las características de la necesidad de los estudiantes. Actualmente, se requiere de conocimientos y habilidades con pertinencia, actualización y vigencia a través de estudios donde la flexibilidad y accesibilidad sean las bases de los modelos de aprendizaje. La universidad tiene la misión de proveer educación, incluidos los posgrados, para satisfacer estas demandas considerando los perfiles de los actuales estudiantes. Una estrategia es la aplicación de modelos andragógicos y heutagógicos para la transformación y adaptación de su oferta educativa a los cambios sociales. Tanto la Andragogía como la Heutagogía, como conceptos formativos humanistas, establecen los principios de aprendizaje de un adulto responsable, comprometido, autodirigido, con capacidad de autogestión y con habilidades en el uso de la tecnología como principal herramienta de sus procesos de aprendizaje. La universidad tiene en estos modelos una oportunidad de innovación en su misión y la posibilidad de incrementar su impacto social contribuyendo con ello a mejorar las condiciones sociales en la actual Sociedad del Conocimiento.

Palabras clave: Andragogía, Heutagogía, Posgrados, Innovación, Estrategias.

Abstract:

An educational analysis of our society shows a great need for postgraduate degrees. In education, statistics indicate that only 0.78% of the population has these degrees. In Economics, statistics show that 99.8% of companies are small companies, and they generate 52% of GDP and 72% of jobs. Postgraduate degrees as a means of professionalization and as sources of knowledge generation, contribute to the improvement in educational attainment and competent professional cadres in the enterprise market. Such social need has not been met entirely by the current educational offering of universities. One reason is the separation between the characteristics of graduate features offered and the needs of students. Currently, society requires knowledge and skills with relevance, updated and made effective through studies where flexibility and accessibility are the foundation for learning models.

The university's mission is to provide education, including graduate programs, to meet these demands considering the profiles of current students. One strategy is the implementation of andragogical-heutogogical models for transformation and adaptation of its educational offerings to social changes. Both Andragogy and Heutagogy as humanistic training concepts, establish the principles of a responsible adult learning, commitment, self-direction, self-management capacity and skills in the use of technology as a primary tool of learning. The University has an opportunity in these models for innovation in its mission and the ability to increase their social impact thus helping to improve social conditions in today's Knowledge Society.

Key words: Andragogía, Heutagogía, Postgraduate courses, Innovation, Strategies.

Introducción

En el ámbito universitario mexicano, los posgrados presentan con frecuencia un problema de desequilibrio entre la oferta y la demanda. Este problema se percibe en algunas universidades como una falta de adaptabilidad al cambio social respecto a las necesidades educativas en materia de posgrado. Por un lado, un perfil profesional de la actualidad requiere de conocimientos, habilidades y experiencia con un alto nivel de actualización y al mismo tiempo, con una vigencia corta y de muy alta pertinencia. Por otro lado, las características generales de los posgrados son: diseños curriculares fijos, modalidades presenciales, metodologías basadas en modelos pedagógicos y en algunos casos, los contenidos presentan bajo nivel de actualización y pertinencia.

La importancia de este problema radica en diferentes ámbitos. En el ámbito institucional, la universidad está desaprovechando una oportunidad de consolidación académica de acuerdo con su misión educativa de cara al inminente efecto del bono poblacional; este efecto hará migrar en un futuro cercano la oferta universitaria del nivel licenciatura al nivel de posgrado.

En el ámbito social, en México hay muy pocos cuadros profesionales con estudios de posgrado. De acuerdo con el INEGI en el año 2014, sólo el 0.78% de la población contaba con un posgrado. La sociedad experimenta un cambio de una economía industrial, a una economía basada en el conocimiento, donde la generación de dicho conocimiento es la principal fuente de productividad (COMEPO, 2014) y el posgraduado es quien está llamado a generar y difundir tales conocimientos.

En el ámbito nacional, este problema frena el desarrollo económico. La economía se ve alentada en su crecimiento por la falta de cuadros profesionales competitivos que impacten en el sector empresarial. En México, existen aproximadamente 4 millones de empresas; 99.8% de ellas son PYMEs y generan el 52% del PIB y 72% de los empleos (PROMEXICO, 2014).

Particularmente, en el ámbito educativo, el posgrado adquiere gran relevancia. Actualmente, los procesos educativos de posgrado buscan el desarrollo de competencias a partir del aprendizaje autónomo y centrado en el estudiante. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y, en particular, las tecnologías móviles propician el aprendizaje y promueven experiencias contextualizadas y colaborativas. Sin embargo, las estrategias y prácticas de m-learning apropiadas a los contextos educativos de posgrado, aún son tema de debate; éstas varían conforme a las tecnologías móviles, el contenido y el contexto de cada situación. (Herrera, Fennema, & Sanz, 2012).

¿Qué opciones tiene el posgrado para disminuir la problemática a su alrededor e impactar mejor en los ámbitos descritos? El estudio y consideración de la Heutagogía como evolución de la Andragogía y como una alternativa a modelos pedagógicos, representa una oportunidad para la universidad en el diseño y operación de sus posgrados. Es posible generar una estrategia de transformación para la adaptación al cambio; y la adopción de esta estrategia permitirá a la universidad adaptar eficientemente su oferta de posgrado a las cambiantes necesidades de formación profesional de los estudiantes. Este cambio incrementará el impacto educativo de la universidad en la sociedad y hará más eficientes sus procesos internos con modelos de formación que permitan a los estudiantes aprender contenidos actualizados, pertinentes, en modalidades accesibles y en tiempos y espacios adecuados a su perfil profesional, personal y laboral.

El posgrado: una oportunidad de innovación

¿Cuál es la antigüedad de los estudios de posgrado en México? En 1926, la Universidad Nacional Autónoma de México ofrece el primer posgrado. En 1948, la Universidad Iberoamericana inicia su oferta de posgrado y es la primera universidad privada en el país en incursionar en este nuevo nivel educativo. Estos inicios fueron más históricos que trascendentes, ya que no hubo una matrícula significativa frente a la del nivel licenciatura. Es hasta la década de 1960 cuando inicia con más forma y es hasta la década de 1970 cuando experimenta un crecimiento explosivo en varias universidades. Hay que recordar que la mayoría de las universidades estatales fueron creadas entre 1953 y 1976 y que la mayoría de las universidades privadas fueron creadas entre 1970 y 1980. Así, el desarrollo tardío de la educación superior en México puede

ser un factor clave no sólo para explicar la juventud del posgrado sino también la carencia de investigación sobre educación superior (García, 1995).

La importancia de los posgrados en México reside en la responsabilidad de satisfacer las necesidades de cuadros profesionales con un alto nivel de formación disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, capaces de generar y difundir el conocimiento que es factor indispensable para diseñar, desarrollar y aplicar soluciones innovadoras en distintas áreas que promuevan el desarrollo económico de México (COMEPO, 2014).

El Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado establece la misión del posgrado como el mejoramiento de vida de las personas y el respaldo de la economía de las naciones. Esta misión requiere de pertinencia social y calidad educativa, lo que exige a las universidades la generación de estrategias para identificar nuevas demandas formativas y estrategias para medir el impacto de su oferta educativa. Otras características del posgrado que han quedado pendientes son la vinculación institucional y la actualización académica. La primera es entendida como la interacción con el mundo laboral y en donde la universidad ha quedado retrasada. En la segunda, los egresados no siempre poseen las habilidades adecuadas ni los conocimientos actualizados, requeridos en el campo de trabajo. Así, queda como una oportunidad para los posgrados el ofrecer respuestas holísticas que atiendan la problemática nacional y la visión global. (COMEPO, 2012).

De lo anterior puede desprenderse que es necesario diseñar programas de posgrado con flexibilidad en su forma de estudio, con una vinculación universidad-empresa-sociedad que impacte el desarrollo económico y al mismo tiempo el desarrollo humano. La flexibilidad curricular ha sido tema de discusión en diferentes universidades y se define en primera instancia como la característica del diseño curricular que permite a los estudiantes decidir el trayecto de su formación. Sin embargo, en un sentido más amplio, también puede entenderse como la flexibilidad o movilidad para cambiar de sistema o modalidad. La flexibilidad curricular ofrece diversas posibilidades de relacionar al estudiante con el conocimiento e implica reconocer que los estudiantes de posgrado son personas capaces de pensar, reflexionar, interpretar, sentir y aprender a partir de sus propias experiencias y conocimientos. Para que esta flexibilidad ocurra, el alumno debe estar preparado para asumir sus responsabilidades y demostrar apertura hacia el plan de estudios para seleccionar las asignaturas que desee cursar, así como los profesores con quienes llevar la clase. (Escalona, 2007).

Desde otra perspectiva, la ANUIES ha publicado un artículo referente a la situación de los posgrados en México. El autor indica que los problemas del ayer parecen ser los mismos que los actuales: desequilibrio en la distribución de la matrícula por áreas del conocimiento, escasez de los programas de posgrado de investigación, plantas académicas poco consolidadas, baja eficiencia del egreso y la titulación, poca pertinencia de los programas y escasa vinculación con sectores sociales y productivos. (Álvarez, 2011). ANUIES concluye que es necesario que estos programas entren en un proceso de cambio, basado en un proceso de innovación en estructuras y de extensión de sus relaciones con otros programas para elevar la calidad del posgrado en México.

De esta manera, la corta edad del posgrado en México, la baja cobertura que se ha alcanzado, la necesidad de él en una Sociedad del Conocimiento demandante de perfiles profesionales especializados y la baja productividad científica y tecnológica, representan un área de oportunidad y de responsabilidad para las universidades. Es este ambiente universitario el más propicio para la innovación educativa. Es en el posgrado desde donde se puede incidir en la productividad económica y social, a través de esquemas flexibles de estudio que se adapten a las necesidades de los estudiantes y se basen en los estándares de calidad de una universidad fuertemente vinculada con la sociedad.

Nuevas propuestas de aprendizaje para el adulto

La innovación como concepto implica tanto originalidad como utilidad (Vadillo, s.a.), por lo que al innovar en el diseño e impartición de posgrados, la universidad debe considerar el perfil social, profesional, laboral y personal del estudiante de posgrado. El análisis del perfil de este estudiante, remite a un perfil de adulto y en el campo de la educación de los adultos, existen y conviven varias teorías que buscan explicar el fenómeno a través del cual, aprende una persona adulta. Entre estas teorías se incluye a la Andragogía y a la Heutagogía.

En la Andragogía propuesta por Knowles (1980), el adulto tiene un tiempo, un lugar, un ritmo de aprendizaje y tiende a la autonomía. El adulto estudia por iniciativa propia, posee experiencias que determinan su concepción del mundo y de la vida, le interesan situaciones reales, soluciones para problemas laborales, sociales y familiares, además le motiva el estudio por el impacto en su realidad.

La Andragogía, que ha sido descrita como ciencia, supuesto, método, filosofía, propuesta o disciplina, ofrece los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de adultos. Por ejemplo: la educación comunitaria, la capacitación de recursos humanos en las organizaciones y sobre todo en la educación universitaria de posgrado. En estos ejemplos, el estudiante es un adulto consciente de su responsabilidad por aprender. La Andragogía va más allá de la formación inicial para el desempeño profesional y abarca propuestas de formación continua propias para los alumnos que trabajan, que tienen familia, que aspiran a que esa formación los ayude a mejorar en la sociedad donde viven. Además, hay que considerar que al entrar en el ámbito laboral, donde todo es más interdisciplinar, el adulto presta más atención al problema que al contenido en sí. El docente, instructor, formador o guía debe de considerar este perfil y adecuar su labor en función de dicho perfil. (Caraballo, 2007).

Sobre la Andragogía, Adam (1970) plantea que se trata de una educación que responde a los intereses, a las necesidades y a las experiencias propias vividas por el estudiante adulto. En consecuencia, es el adulto quien acepta o rechaza y quien toma decisiones de la formación que recibe basado en su propia experiencia e intereses, con todos los altibajos que implica el transcurrir cambiante y complejo de la vida del ser humano. Este autor le atribuye a la Andragogía la obligación de estudiar la realidad del adulto y determinar las normas adecuadas para dirigir su proceso de aprendizaje.

Esta aproximación andragógica responde con fidelidad a la forma de trabajo de algunos posgrados impartidos en la modalidad mixta o semipresencial. En ellos, el profesor toma una participación mínima de forma presencial y el resto de las actividades son realizadas por el estudiante a través de las tecnologías de la información y la comunicación. La flexibilidad está ya presente en la posibilidad de acceder a los estudios en el espacio y tiempo que mejor se adapte a las actividades del estudiante. El reto para la universidad es diseñar sus planes y programas de tal suerte que la integración de la tecnología sea un medio y no un fin y que responda cabalmente a las habilidades digitales de los estudiantes.

En la Heutagogía de Hase y Kenyon (2000), se concibe al adulto como dueño de su aprendizaje y como un ser facultado para decidir por sí mismo qué entorno se adapta más a sus necesidades y capacidades. Esta teoría se ve apoyada en la actualidad por el creciente acceso a la información facilitado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, que materializan su ambiente de aprendizaje y favorecen su independencia (Alonso & Yuste, 2014).

La Heutagogía modela el aprendizaje con una mínima o nula intervención del profesor y con una máxima autonomía del alumno. Se basa en el aprendizaje autodirigido y autodeterminado, visto como un intercambio de conocimientos, donde el alumno determina qué y cómo aprende. Como teoría, anima a la reflexión, a la interacción y a la interactividad con base en experiencias personales. Requiere asimilar conocimientos y desarrollar habilidades en esquemas adecuados a una época de cambios sociales acelerados. Como concepto, reconoce la experiencia cotidiana como fuente del conocimiento e incorpora la autogestión del aprendizaje bajo la premisa de aprender a aprender. Como enfoque, el docente asesora y provee al estudiante de instrucciones y de recursos, mismos que el estudiante determina qué es interesante y relevante. Así, el docente piensa más en el proceso de aprender que en el contenido y el alumno busca ir más allá en la búsqueda de significados. Actualmente, el mundo digital brinda grandes posibilidades para construir el proceso de aprendizaje de los estudiantes con perfil de adulto en un modelo heutagógico. (Pérez, 2012).

Como solución a las necesidades educativas de un estudiante con perfil social de adulto maduro, responsable, comprometido y con habilidades de autodirección, la Heutagogía pretende superar la Andragogía. Se considera que el aprendizaje auto-determinado está justificado si se tiene en cuenta la complejidad de las conexiones neuronales en el aprendizaje, derivadas de un mundo social actual, extremadamente complejo. El interés por las ideas de la Heutagogía está cobrando nuevo impulso de la mano de las investigaciones y proyectos sobre Conectivismo, pedagogías emergentes, aprendizaje adaptativo y m-learning. Es una propuesta que sustenta la forma de aprender de un adulto consciente y dueño de su aprendizaje, de un aprendiz libre y crítico que hace un uso efectivo y eficiente de las posibilidades que la tecnología le ofrece. (Adell & Castañeda, 2013).

¿Quién es el sujeto adulto? Un adulto, independientemente de su edad cronológica y mayoría de edad legal, está consciente de sus necesidades educativas y es capaz de escoger cuándo y dónde estudiar, logrando medir los costos de dicho aprendizaje (tiempo, dinero, esfuerzo, oportunidades). Considerando esta premisa, se asume que los adultos tienen tiempo limitado y que tienen que balancear las demandas de familia, de trabajo y de educación. También se

asume que ya han adquirido un conocimiento y experiencia propios, suficientes para sobrevivir, aunque no puedan controlar su entorno. Para tales adultos, será adecuado un modelo que determina de manera explícita y congruente las condiciones, actores y relaciones que existen entre el conocimiento y el sujeto. (Schalk, 2005).

La globalización ha cambiado la forma en que la mayoría de la gente vive, trabaja y estudia en el siglo XXI. Los docentes, así como otros profesionistas, deben abrazar estos cambios a fin de ser competitivos en sus trabajos; y algunos de estos cambios son la introducción de las TIC y el aprendizaje a lo largo de la vida. Estos cambios se perciben mejor en metodologías heutagógicas, más que en la Pedagogía. En la Heutagogía se prepara al estudiante para ese aprendizaje a lo largo de la vida, esencial para la sobrevivencia en el mundo del siglo XXI. (Ashton & Newman, 2006).

Este acercamiento a la Heutagogía, permite concebir las necesidades y facultades de un estudiante con perfil de adulto maduro responsable y autónomo. De esta manera, un modelo basado en los postulados de la Heutagogía, representa una estrategia innovadora para el diseño e impartición de programas de educación continua (longlife learning), integrados a los planes de posgrados mediante un mecanismo de acreditación. Esta aproximación heutagógica responde fielmente a la forma de estudio que actualmente se lleva en los cursos masivos abiertos en línea, o Massive Open Online Courses, (MOOC, por sus siglas en inglés). Universidades como Harvard y el Instituto Tecnológico de Massachusetts, han desarrollado una nueva plataforma de aprendizaje digital, edX, cuya misión es ofrecer contenidos y trayectorias de aprendizaje para que toda persona interesada, pueda acceder al conocimiento por su propia cuenta. En México, el 21 de septiembre de 2015 inició la oferta de estos MOOCs a través del proyecto MexicoX. Con ello, queda abierto el reto para las universidades de incursionar en esta modalidad de estudios y posteriormente integrarla a sus planes y programas de estudios.

La universidad: una institución en transformación

En un mundo de constante cambio y creciente globalización, el paradigma de una universidad tradicional resulta incongruente con las nuevas realidades y demandas sociales. La universidad es un instrumento esencial del progreso y del desarrollo, y todo país avanzado cuenta con un eficaz sistema universitario con investigación permanente. En Iberoamérica, muchas universidades muestran serias limitaciones para poder modificar sus modelos, sus estructuras y sus procedimientos a fin de responder oportunamente a las exigencias sociales mediante la incorporación de instrumentos y procesos de innovación en su concepción para modernizar sus respectivas sociedades. Estudios muestran que el principal obstáculo es la actitud y la preparación de una buena parte del personal universitario (directivos, docentes, investigadores, administradores y técnicos). Por lo tanto, una formación adecuada para este personal será siempre el primer paso hacia la innovación. (Casas Armengol, 2005).

¿Cuál es el rol que debe jugar la universidad como un agente de transformación y consolidación ante el reto de construir una ciudadanía social? Sobresale el rol prioritario de la responsabilidad social universitaria que busque la gestión del conocimiento para todos los actores.

Repensar la función social de la universidad requiere defender la educación superior y sus valores, de tal suerte que todos los ciudadanos alcancen la misma igualdad de oportunidades para el desarrollo de sus capacidades, haciendo a un lado los obstáculos socioeconómicos, culturales y políticos que afectan e impiden ese desarrollo. (Gasa-Pliego & Olvera, 2011).

La transformación de la universidad debe centrarse en generar, investigar, organizar, coordinar, compartir, difundir y aplicar el conocimiento en el contexto de la sociedad global y dar respuesta a las crecientes y específicas demandas sociales. Esta transformación se percibe a través de tres ejes: el cambio en contenidos, el rediseño de modelos académicos y la vinculación institucional. El cambio en los contenidos de estudio debe traer mayores oportunidades de inserción en el mercado laboral. El rediseño de modelos académicos debe proveer estrategias capaces de impulsar la transdisciplinariedad y la complejidad de los procesos educativos. La vinculación universidad-estado-empresa-sociedad es un requisito indispensable para complementar los esfuerzos de calidad en la educación. El modelo educativo del futuro en las universidades de México debe tener una sustentación transdisciplinaria, centrado en el desarrollo humano, congruente con una identidad cultural, promotora de la paz, orientado por valores de una ética global y como estrategia para que nuestra sociedad alcance altos niveles de bienestar y desarrollo sustentable. (Vargas, 2008).

Conclusiones

La necesidad del posgrado como forma de profesionalización y como fuente de generación del conocimiento, es considerablemente alta, dados los índices y parámetros que reflejan el perfil de la sociedad mexicana. Las estadísticas en cobertura e impacto son bajas. La actual oferta no está respondiendo a las necesidades de vigencia, actualización, flexibilidad y pertinencia. La universidad en su papel de institución educativa es uno de los entes responsables de satisfacer esta necesidad y suscitar con ello el desarrollo económico del país. Estas soluciones educativas, específicamente el posgrado, deben alinearse a los requerimientos en conocimientos y habilidades, a sus necesidades profesionales, a sus disponibilidades de tiempo, a su interés laboral y sobre todo a sus estilos y formas de aprendizaje. La Andragogía y la Heutagogía emergen como estrategias de innovación en la forma de impartir el posgrado, dado el actual perfil social del estudiante. La oportunidad reside en la posibilidad de integrar estas propuestas de aprendizaje del adulto en los planes y programas de estudio. La universidad tiene en estos modelos una oportunidad de innovación en su misión y una posibilidad de incrementar su impacto social contribuyendo con ello a mejorar las condiciones de vida en la actual Sociedad del Conocimiento.

Referencias

- Adam, F. (1970). *Andragogía: ciencia de la educación de adultos*. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).
- Adell, J., y Castañeda, L. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema*. Alcoy: Marfil.

- Alonso, L., y Yuste, R. (2014). Teorías de la educación de adultos que subyacen en el uso de videojuegos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 289.
- Álvarez, G. (2011). ANUIES *Revista de Educación Superior* Número 124. Obtenido de La calidad y la innovación en los posgrados: <http://publicaciones.anui.es/revista/124/3/2/es/la-calidad-y-la-innovacion-en-los-posgrados>
- Ashton, J., y Newman, L. (2006). *British Journal of Educational Technology*. Obtenido de An unfinished symphony: 21 century teacher education using knowledge creating heutagogies: <http://biblioteca.upaep.mx/clinkverificado/clogeado/search.epnet.com>
- Carballo, R. (2007). La Andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 187-205.
- Casas Armengol, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*.
- COMEPO. (2012). *Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado*. Obtenido de Logros e innovación en el posgrado: <http://www.comepo.org.mx/images/publicaciones/logros-e-innovacion-en-el-posgrado.pdf>
- COMEPO. (1-3 de Octubre de 2014). *Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado*. Recuperado el 9 de Abril de 2015, de Congreso Nacional de Posgrados y Expo-Posgrados: <http://www.comepo.org.mx/images/memoriasxxviii/congreso-comepo-2014-memorias.pdf>
- Escalona, L. (14 de diciembre de 2007). *Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica*. Obtenido de Ejournal de la UNAM: <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol22-44/IBI002204408.pdf>
- García, J. (1995). El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 107-130.
- Gasa-Pliego, E., y Olvera, J. (mayo de 2011). *Revista Convergencia*. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352011000200002&script=sci_arttext
- Hase, S., y Kenyon, C. (2000). *From Andragogy to Heutagogy*. Melbourne: Ultibase-Royal Melbourne Institute of Technology.
- Herrera, S. I., Fennema, M. C., & Sanz, C. V. (2012). *Repositorio Institucional de la UNLP*. Recuperado el 3 de Julio de 2015, de Estrategias de m-learning para la formación de posgrado: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18313>
- Knowles, M. (1980). *The Modern practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Association Press.
- Pérez, R. (16-18 de mayo de 2012). *Memorias III Congreso TIC y Pedagogía 2012*. Obtenido de Las ciencias agógicas emergentes frente a los retos de aprendizaje en los sistemas de educación a distancia asistidos por las TIC: www.ipb.upel.edu.ve/ticypedagogia/planillas/extensos/perez_rosa_8833341_2.docx
- PROMEXICO. (2014). *PyMES, eslabón fundamental para el crecimiento en México*. Recuperado el 8 de abril de 2015, de <http://www.promexico.gob.mx/negocios-internacionales/pymes-eslabon-fundamental-para-el-crecimiento-en-mexico.html>
- Schalk, A. (2005). Modelo de enseñanza-aprendizaje para adultos en la era del. *Gestión del Tercer Milenio. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas*. UNMSM, 63-87.
- Vadillo, G. (s.a.). *Coursera UNAM*. Recuperado el 3 de Julio de 2015, de MOOC: Ser más creativo: <https://www.coursera.org/learn/creatividad/home/info>

Vargas, J. (30 de abril de 2008). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Obtenido de La educación del futuro, el futuro de la educación en México:

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9322/17791>

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Publicación semestral

LECTURA UBICUA Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL

GABRIELA ZENTENO RÍOS

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

gabriela.zenteno@upaep.mx

Resumen

En este ensayo se explican algunas características de la lectura digital y el énfasis en la necesidad de aplicar tanto al texto en papel como al texto digital una comprensión crítica; que en palabras de Freire y Macedo (1989) tal comprensión de la palabra da por resultado a la comprensión de la realidad. Lo anterior será posible si se analizan las ventajas y desventajas, relacionadas con la lectura en internet como la gran cantidad de información que requiere ser validada como confiable y pertinente. Al respecto, a partir de algunas investigaciones se mencionan prácticas relacionadas con las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y la lectura digital, que permitirán guiar al lector hacia el logro de una alfabetización digital.

Palabras clave: lectura, internet, alfabetización digital, comprensión de lectura.

Abstract

This essay explains some features about the digital reading and the emphasis on critical comprehension as a need to apply into the analysis of digital text and printed text.. In words of Freire and Macedo (1989) this comprehension of the literacy will become the comprehension of reality. This hypothesis will be useful if we analyze the advantages and disadvantages about the reading in internet related with the huge quantity of information that needs to be validated as reliable and relevant by the reader. From this regard, some researchs are related with the practice of the Information and Communication Technology (ICT) and the digital reading, which will guide the reader to the achievement of a digital literacy.

Key words: reading, internet, digital literacy, reading comprehension.

“Cuando se proclamó que la Biblioteca abarcaba todos los libros, la primera impresión fue de extravagante felicidad. Todos los hombres se sintieron señores de un tesoro intacto y secreto”.

(Borges, 2002).

Existe en internet una lectura que a través de hipervínculos nunca finaliza, por lo que el estudiante con poca experiencia en textos digitales, percibe estar frente a una biblioteca que proporciona innumerables documentos confiables. La pregunta es si los lectores se encuentran ante una Biblioteca de Babel, aquella que en el cuento de Borges posee un número indefinido y posiblemente infinito de anaqueles, o como se menciona en la conferencia de Ospina (2011) esta lectura o información son más bien caóticas; excepto cuando existan competencias o habilidades de lectoescritura desarrolladas a partir de una alfabetización digital. La alfabetización digital también denominada como literacidad digital o virtual hace referencia a un campo del saber relativamente nuevo, vinculado a las transformaciones en los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para el desempeño pleno en la vida social y laboral en las sociedades mediatizadas.

Moscoso (2004) habla de un nuevo canon en la actividad de leer porque es más flexible; se realiza en libertad. Se puede realizar la lectura de un texto por placer, por trabajo, por aprender; se lee en una biblioteca, en un jardín, en el metro, sentado en un sillón, en la cama, escuchando música, en un dispositivo específico para leer libros electrónicos o en una tableta como un eReader, etc. Se puede leer en cualquier momento y en cualquier lugar; además para realizar tal elección se requiere de un lector activo que decida los diversos servicios y contenidos que proporciona internet sobre la lectura. Por lo anterior, tal lectura se convierte en ubicua, se encuentra presente en muchos lugares y situaciones. Un joven se caracteriza porque no se separa de su celular (entre otros usos lo utiliza para leer sus mensajes, para leer y recordar la tarea o los puntos que debe exponer en una clase).

La lectura ubicua es propia de una cultura posmoderna obsesionada con la información y la expresión: desde leer las noticias internacionales en un periódico digital, hasta enterarse de los temas del momento en una red social, sin olvidar las ventajas de una red social ante un caso de crisis, en el reciente terremoto del 16 de septiembre en Chile, los chilenos usuarios de Facebook en menos de una hora anunciaron que estaban a salvo mediante una aplicación (*Las redes sociales en tiempo de crisis ¿funcionan?*, 2015).

La alfabetización digital podría ayudar a superar la división digital o no incrementar las diferencias evidentes entre inforrícos e infopobres; una sociedad alfabetizada puede dar lugar al desarrollo, a una participación en la comunidad democrática y en la construcción de la sociedad global (Gutiérrez, 2003). Al respecto Gutiérrez (2003) indica la urgencia de democratizar los entornos digitales y de disminuir la falta de acceso a internet en los países tercermundistas, porque es posible decir que la ausencia de interés para invertir en el desarrollo de una comunidad es incongruente con las necesidades del contexto actual. Como explica Castells (2001) hablar de desarrollo sin internet es similar a pensar en la industrialización sin electricidad du-

rante la era industrial; de hecho, sin una economía y un buen sistema de gestión, basados en internet, es imposible que un país pueda generar los recursos para cubrir sus necesidades de desarrollo, sobre una base sostenible (p. 298).

Antaño, una persona culta o alfabetizada era capaz de leer un libro o un periódico y de comunicar con otros lo que había compartido en dichos textos, asimismo, se podía considerar a una persona como bien alfabetizada si podía escribir una carta sin faltas ortográficas. El hipertexto es una expresión acuñada por Nelson (1987), que se refiere a un tipo de texto electrónico, una tecnología informática nueva y al mismo tiempo, un modo de edición. Por medio del hipertexto, el lector puede decidir lo que desea leer en una pantalla, por lo que el lector tiene la responsabilidad de dónde continuará su lectura, en cuáles aspectos profundizará o cuáles pasará de largo. Hoy en día, se habla de un lector y escritor que son alfabetizados, a partir del dominio demostrado en la lectura hipertextual que contiene: imágenes, videos, animaciones, grabaciones y otros elementos multimedia; así como el buen uso de una computadora, programas y diversas multitareas. Bajo la anterior perspectiva es posible considerar a una alfabetización digital, en la que un sujeto debe ser capaz de aplicar sus conocimientos acerca de las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), no sólo al contexto escolar, sino a situaciones cotidianas de la vida.

Para Cassany (2000 y 2012) la lectura digital (cabe señalar las diferencias entre un texto multimedia e interactivo, al de un texto electrónico que implica una copia o transposición del material impreso a la pantalla, por ejemplo un texto en formato .pdf) es más compleja porque el discurso digital rompe con la linealidad de lo escrito, hallando fragmentos autónomos únicos mediante links o enlaces que enlazan a otras partes del texto (intratextualidad) y a otros textos en internet (intertextualidad). En palabras de Chartier (2010) la lectura en pantalla es más bien fragmentada que vista como una totalidad, de aquí la urgencia de aprender habilidades y estrategias para el desarrollo de la alfabetización digital. Al respecto se puede señalar en México la investigación de la Universidad Veracruzana (Jarvio, 2011) en la que se encontró que los estudiantes universitarios leían en forma fragmentada usando los vínculos disponibles o sólo leyendo las primeras líneas, no obstante, se encontró que un gran porcentaje de estos alumnos, leían en internet de la misma forma en que se enfrentaban a la lectura de un texto impreso.

La alfabetización digital tiene que ver con aspectos más amplios relacionados con el aprendizaje de cómo resumir, evaluar, crear, comunicar información y con el uso de las tecnologías digitales. La alfabetización digital incluye usar hardware, software, internet, teléfonos celulares, agendas electrónicas o PDAs y otros dispositivos digitales. Una persona que utiliza todas las anteriores habilidades y herramientas para interactuar con la sociedad, puede ser considerada como un ciudadano digital y es así como hablar de internet no es un tema tecnológico, sino cultural (Castells, 2001).

Prácticas letradas vernáculas

A partir de la incorporación de la tecnología en la educación, se habla de otras formas de lectura y escritura que son utilizadas por la mayoría de los jóvenes y de la sociedad en general,

que van desde escribir un mensaje electrónico hasta publicar en internet un blog o bitácora personal. Tales prácticas no se encuentran reguladas o sistematizadas por las reglas y procedimientos de las instituciones educativas formales, pero tienen su origen en la misma vida cotidiana. En la actualidad si bien podrían ser valoradas por las instituciones educativas o incluso utilizadas para el aprendizaje, son rechazadas o peor aún ignoradas a pesar de que resultarían de gran valor cultural, porque reflejan al igual que todo texto escrito el contexto cultural e histórico, o bien el dominio de ciertos tipos de alfabetizaciones consideradas importantes como la alfabetización digital.

Al respecto no se pueden de dejar de lado las prácticas híbridas que son tecnologías utilizadas como apoyo para el aprendizaje (Barton y Hamilton, 1998), al respecto en la investigación de Galindo (2014) se encontró que los jóvenes universitarios incluyen como medios de aprendizaje el móvil, YouTube, Messenger, correo electrónico y redes sociales. Existen numerosos ejemplos de docentes que usan Twitter para que los alumnos construyan una definición de un concepto importante de la asignatura; de docentes que conforman grupos de aprendizaje en Facebook para recordar ideas relevantes de un tema estudiado en clase o como ayuda extra para realizar ejercicios en conjunto; entre otras actividades que cabría decir no son nuevas, desde la literacidad o alfabetización crítica se puede utilizar como apoyo de aprendizaje al material más cercano a la vida cotidiana del estudiante: la letra de una canción, una noticia o tema vigente en la televisión, o una película para contextualizar al alumno sobre temas de medio ambiente, de política, de igualdad de género, de racismo y de problemas que hoy aquejan a la misma escuela como el bullying.

Los alumnos de diversas edades, están involucrados con todo un conjunto de prácticas culturales cotidianas, sin embargo, los maestros tienen oportunidades limitadas de conocer estas prácticas, especialmente cuando los estudiantes pertenecen a una cultura muy diferente a la suya. No obstante lo anterior, en la misma alfabetización se señala la importancia de considerar el contexto para llevar a un buen término la misma, de aquí la necesidad de que en la educación del nuevo milenio se realicen asociaciones reflexivas entre las prácticas vernáculas de los hogares, las comunidades y los programas de educación; para dar sentido a las experiencias de escribir y leer, así como para aprovechar todas las actividades letradas y con esto mejorar los niveles de lectoescritura.

Para Cassany (2008) no tiene sentido que las prácticas de aprendizaje de un idioma o la alfabetización excluya estas nuevas prácticas de lectoescritura, por lo que propone la necesidad de desarrollar un auténtico enfoque electrónico en la educación lingüística, que facilite el acceso a este tipo de prácticas. El nativo digital realiza fuera de la escuela algunas actividades de lectoescritura que elabora por iniciativa propia dentro de ámbitos personales como la familia y amigos. De acuerdo a Cassany (2008) lo vernáculo se opone a lo dominante o lo regido por normas, encontrando blogs, webs, foros, chats, etc., a los que jóvenes dedican tiempo y en los que ponen en práctica sus conocimientos de lectoescritura. Las prácticas letradas suelen ser utilizadas para comunicarse con amistades y crear nuevos vínculos sociales con personas que comparten los mismos gustos o intereses. Las anteriores actividades pueden explicar la idea de que los jóvenes no practican menos su lectura y escritura, sino que usan internet y diferen-

tes herramientas tecnológicas, de aquí el posible cambio de hábitos lectores y la preferencia por textos digitales.

Si al inicio de este ensayo se hablaba de una lectura caótica y desorganizada, debido a la gran cantidad de información y al tipo de lectura digital que permite ir de un texto a otro, ahora se señala una nueva característica: el lector actual no sólo lee libros, revistas y los mensajes escritos que proporcionan los medios masivos de comunicación: periódicos, televisión, radio, video, películas e internet, sino que también lee y produce textos para comunicarse con diversas personas en diferentes formatos, redes sociales y herramientas digitales. A partir de este tipo de lectura ubicua que no requiere de un espacio concreto como el libro impreso (siendo el más conocido: la biblioteca) existe una lectura que puede realizarse en cualquier lugar y tiempo gracias a una tableta, computadora portátil o simplemente a partir de un archivo dentro de un espacio indeterminado en internet conocido como nube.

La ubicuidad facilita al alumno trabajar colaborativamente dentro y fuera de la escuela, moverse dentro del aula y en general, producir contenidos desde cualquier lugar (Pico y Rodríguez 2011). Burbules (2009) indica que tal aprendizaje ubicuo puede ampliar la posibilidad de aprender en nuevos ámbitos sociales, creándose una continuidad de aprendizaje entre la escuela y otros espacios. Las instituciones educativas pueden estar conectadas, formar comunidades de aprendizaje y con lo anterior es posible afirmar que las tecnologías se encuentran al servicio de la enseñanza y el aprendizaje (Pico y Rodríguez, 2011). Al final, tanto la educación como la propia alfabetización o literacidad (por el término en inglés literacy) son como toda actividad humana social y se pueden localizar en la interacción personal (Barton y Hamilton, 2004).

Con relación a las anteriores ideas se concibe a una alfabetización digital en la que los estudiantes son capaces de comprometerse con el manejo y dominio multimedia para leer e interpretar textos, sonidos e imágenes. La alfabetización digital se realiza cuando los estudiantes pueden manipular y evaluar datos para construir su propio significado, pero lo más importante es que conozcan formas de leer y escribir que sean apropiadas a sus necesidades comunicativas y que sigan desarrollando, incluso con mayor énfasis, la comprensión crítica de un texto digital. Sobre esta última idea es posible decir que la llegada de internet ha expuesto a los estudiantes que cuentan con edad suficiente de sólo hacer clic en un ratón, a cualquier tipo de ideas y argumentos de diversas personas en el mundo, quienes desde una postura e ideología intentan persuadir o convencer a sus interlocutores. Por lo tanto, un estudiante que desea investigar el Holocausto en internet encontrará tanto artículos que afirman que nada de eso ha ocurrido, como los que describen e incluso muestran fotografías de lo que sucedió (Allington, 2000).

El fomento de la alfabetización o literacidad crítica se puede introducir en un salón de clases a través del análisis del autor, de su postura reflejada en el texto y de su efecto sobre la propia posición o postura del lector (Caviglia, 2002, Doherty, 2002). Los teóricos de alfabetización han utilizado las teorías emancipadoras de aprendizaje (Freire y Macedo, 1989) que abordan las complejas relaciones del lenguaje y el poder a través de la crítica social, la promoción, y transformación cultural (Knoblauch y Brannon, 1993). Lo anterior quiere decir que más allá de un

aprendizaje teórico o crítico, existe un interés porque los jóvenes desde la alfabetización crítica participen en proyectos sociales, con la finalidad de reflexionar y ayudar en problemáticas del entorno educativo y comunidad, de aquí que se mueven las preocupaciones y conciencia del educando, más allá de las paredes del salón de clase.

Comprensión crítica y lectura digital

Adler (1984) explica que en América se supone que las graduaciones en lectura acompañan a las graduaciones de un nivel educacional a otro, no obstante, en realidad esta suposición carece de base. Sólo en Francia se exige que el candidato para el diploma de médico demuestre una capacidad para leer en un grado suficiente, como para ser admitido en aquel círculo superior de gente culta. Los franceses llaman “explication de texte” (explicación del texto) al arte que debe ser practicado en todos los niveles educacionales y en el cual deben probar los grados de lectura.

Cuando se habla de comprensión se requiere que se deje atrás una comprensión ingenua o mecánica de la realidad en favor de un desarrollo de la comprensión crítica. Freire (1999) concibió una alfabetización que desarrollara en el ser humano la impaciencia, la vivacidad, la invención y la reinención. Según Freire quienes se iniciaron en la alfabetización no tienen como punto de partida la memorización mecánica de símbolos y grafías sino la comprensión crítica que permitirá que los educandos transformen la realidad. Lo anterior se logra en un ambiente en que maestro y alumno se educan entre sí estableciendo un diálogo, por lo tanto, desaparece la pasividad del estudiante a quién en la educación tradicionalista sólo se le permite adaptarse al mundo y ser un receptor de ideas.

Al entender a la lectura como un proceso intencionado, el sujeto lector adquiere un papel activo y central poniendo en juego sus habilidades cognitivas que le permiten, organizar e interpretar la información textual basándose en un primer momento en sus propios conocimientos previos sobre el tema. Como explica Goodman (1982), la lectura es una conducta inteligente en que el significado es construido mientras se lee, no obstante, el significado también es reconstruido ya que se debe de acomodar continuamente nueva información y adaptar el sentido de significado a ésta. La lectura por lo tanto, es un proceso dinámico y activo. El desarrollo de una postura crítica por parte del lector y por tanto, de una alfabetización crítica, permite a los alumnos interpretar los mensajes en el mundo moderno a través de un lente crítico y cuestionar las relaciones de poder dentro de esos mensajes. Los profesores que facilitan el desarrollo de la alfabetización crítica animan a los estudiantes para reflexionar y elaborar preguntas sobre los problemas sociales y temas actuales como la pobreza, la educación, la equidad y la igualdad.

Para comprender el texto, el lector utiliza una serie de estrategias que le facilitan la combinación de la información proporcionada por el texto y con la que proviene de sus propios conocimientos, de manera que pueda construir una representación aceptable del significado global del texto escrito. Cairney (1992) explica que si se desea que los alumnos se conviertan en constructores de significado, en vez de en lectores pasivos de textos, los docentes deben mo-

dificar las prácticas tradicionales realizadas en clase, idear contextos de enseñanza que estimulen la comprensión. Cairney (1992) menciona que es importante tomar en cuenta las características del grupo y el tiempo con el que se cuenta al elegir las estrategias que se van a emplear. Este autor enfatiza la idea de que no existe una combinación que pueda ser utilizada de forma indiscriminada o que cumplan de forma automática el objetivo de mejorar la comprensión.

De acuerdo a Cassany (2006) en el discurso siempre existe sesgo, intereses e ideología, por tanto, se requiere de una comprensión crítica y de una interpretación del texto escrito social integradora, es decir, aquella en que el lector sabe que su interpretación es únicamente un porcentaje de entre otras diversas interpretaciones elaboradas por diversas personas. El filólogo español dice que se debe de leer detrás de las líneas, o sea, enfocarse en la ideología, el punto de vista y la intención del autor. En México, sin duda se puede hablar de un problema de falta de comprensión, de acuerdo a los resultados de PISA (Flores y Díaz, 2013), este país, junto con el grupo de países latinoamericanos, se encuentra por debajo de la media de la OCDE (496). Y estados mexicanos como Tabasco, Chiapas y Guerrero poseen más de 50% de alumnos en los niveles más bajos, lo que con base a PISA, indica que dichos estudiantes no tienen el nivel mínimo de competencia para utilizar a la lectura como herramienta para ampliar sus conocimientos y habilidades en diversos contextos de la vida.

Algunas recomendaciones de Cassany (2011, pp. 36-37) para lograr una concepción crítica de la lectura en el ámbito escolar, son: 1) acceso a la diversidad, que se refiere a permitir el uso de diversos textos y a complementar la información de un tema o texto en internet, de esta forma puede el alumno acceder a diferentes puntos de vista, complementarios e incluso contradictorios, lo que permitiría discernir entre uno de los textos; 2) respuestas abiertas que permitan concebir al alumno la existencia de diversas interpretaciones, por otra parte, estos cuestionamientos requieren fundamentar las respuestas; 3) interpretación personal, hay que formular preguntas que relacionen lo leído con el contexto, intereses y opiniones del alumno, con preguntas como: ¿qué te recuerda?, ¿en qué coincides con el autor?, y ¿con tu compañero?; 4) fomentar el intercambio o trabajar en pequeños grupos o parejas, para que el educando pueda explicar lo que comprendió y escuchar la opinión de otros lectores.

Además de las anteriores sugerencias Cassany (2011) señala la importancia de leer en clase de forma cooperativa; dedicar más tiempo a la interpretación e intercambio con los demás; así como animar a los jóvenes a que participen y compartan sus ideas. Con relación al uso de las TIC, internet y el texto digital, Cassany (2014) en un estudio sobre identificación de prácticas de calidad con el uso de TIC en centros de secundaria catalanes, presenta otras actividades positivas como el depender menos del libro y enriquecer con el uso de internet y la nube de diversos materiales multimodales lo que también provoca una clase más versátil. Por otra parte, muestra la centralidad que tiene la búsqueda de información en internet: uso de motores de búsqueda, selección de palabras clave, citación de las fuentes seleccionadas, sin olvidar agregar la opinión del alumno quien en lugar de copiar y pegar, otorga importancia a su propia voz.

Cassany (2014) señala que varios profesores compartieron experiencias en que las herramientas gratuitas y sencillas como Google Drive, Dropbox, Wikis y Moodle, favorecen el trabajo colaborativo, incluso fuera del salón de clase, como cuando los jóvenes utilizan Facebook o WhatsApp para ayudarse con las tareas de la escuela. El investigador indica que se pueden trabajar proyectos de larga duración a partir de una motivación basada en la acción y participación constante del estudiante; otra buena práctica consiste en desarrollar de forma completa el proceso completo de producción y corrección de textos escritos. Al respecto de la indagación anterior, Cassany (2014) llega a la conclusión de que la digitalización avanza lentamente y señala como ejemplo que la lectura de libros de literatura infantil y juvenil se sigue realizando en papel, ya que los ebooks y tabletas, no se encuentran en la mayoría de los salones de clase. Esta última idea demuestra que los llamados nativos digitales todavía interactúan con una mezcla de textos impresos y libros, así como tabletas, teléfonos inteligentes y en general, con un tipo de tecnología que no se opone a una lectura comprensiva, sin embargo, cabría preguntarse si: ¿la comprensión es afectada por la lectura realizada en formato digital?

En un estudio publicado por Mangen (2013) de la Universidad de Stavanger, en Noruega aplicado a 72 estudiantes décimo grado de capacidad de lectura similar, demostró que los estudiantes que leían textos en archivos en formato de documento portátil (pdf) con computadoras de monitores de 15 pulgadas (LCD), tuvieron un desempeño menor al de la otra mitad de alumnos que leyeron en papel. Mangen cree que los estudiantes que leen archivos pdf tuvieron más dificultades para encontrar información, al contrario de los voluntarios que al tener el texto en su totalidad en sus manos podían consultar el texto en su totalidad y cambiar rápidamente entre una página y otra. Con relación a este punto cabría preguntarse si tal complejidad de la lectura digital refleja la preferencia de los lectores por lo impreso, según una encuesta que presenta la indagación de Nicholas y Lewis (2008) encontraron que los jóvenes cuando se trata de leer un libro prefieren el texto impreso.

Respecto al anterior punto, en la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales (2010) del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) en México, se indica que el 52% de los libros fueron comprados, el 36% los adquiere por medio de préstamos de un amigo o familiar, 20% de los libros fueron regalados, otro 20% fue producto de préstamos en la biblioteca, un 7% prefiere fotocopiar los libros y otro 7% los adquiere de forma gratuita en archivo digital. Sobre dichas preferencias se tendría que considerar desde factores de ergonomía, la tangibilidad de lo impreso frente a la intangibilidad de lo digital. El contraste de los píxeles o diseño de las palabras, el desplazamiento de una página impresa frente a la capacidad que debe tener el lector frente a una computadora para pasar un hipervínculo a otro, entre otras características, sin duda, permiten percibir a la lectura digital como una experiencia diferente.

Conclusiones

Si bien es cierto que se enunciaron en este texto las diferencias entre la lectura impresa y digital, ambas comparten la relevancia de la comprensión crítica, sin embargo, se debe enfatizar

que la lectura digital debido a sus características (hipertexto, multimodalidad) es más compleja; por ello más que nunca se habla de la necesidad de un lector crítico. Tal vez es el momento de empezar a pensar en el texto en papel y en las pantallas de otra forma: no como una vieja tradición escrita y su inevitable sustitución por un libro electrónico, sino como diferentes y complementarios tipos de textos que estimulan modos particulares, finalidades y usos, un texto impreso podría ser adecuado para un texto complejo y extenso, mientras que un escrito en pantalla serviría para información sintética y expositiva, al que es posible aplicar una lectura rápida o *scanning*.

Como es posible notar la alfabetización digital comprende diversas tareas: la capacidad de utilizar la tecnología digital y herramientas de comunicación para localizar, evaluar y crear información; la capacidad de comprender y utilizar la información en múltiples formatos, a partir de una amplia gama de fuentes; la capacidad de una persona para realizar tareas de manera efectiva en un entorno digital. En general, la alfabetización digital incluye la capacidad de leer e interpretar los mensajes de los medios de comunicación, de reproducir datos a través de la manipulación digital y de evaluar y aplicar nuevos conocimientos en entornos digitales (Kavaliar & Flannigan, 2006).

Nielsen (2008) afirma que los internautas sólo leen el 20% de los textos en internet, de aquí la crítica de si realmente la época de la información produce sabiduría o en realidad hay un ser humano con una memoria de datos acumulados y en muchos casos olvidados como los anuncios que ofrece la publicidad. Así se sabe que no basta la información, se requiere de un sistema de valores, que en lugar de propiciar educandos competitivos que pierdan o ganen, produzca personas que sepan aliarse con los demás (Ospina, 2011). Sobre la anterior idea se recomienda experimentar los valores implícitos en la cultura digital con la finalidad de reforzar habilidades y destrezas como el trabajo en equipo, la solidaridad al fomentar la libre circulación de contenidos, la participación en proyectos sociales y la colaboración en comunidades de prácticas (Lara, 2012).

No cabe duda de que el pensamiento crítico, la alfabetización crítica y la lectura profunda requieren conservarse frente a una situación educativa en que los niños y jóvenes son bombardeados por diversos textos digitales en internet –muchos de ellos no confiables– y por los medios masivos de comunicación. Sartori (2013) enfatiza que cualquier persona puede a partir de la televisión ver y escuchar noticias, no obstante, una gran proporción de la información es superficial o poco relevante, la finalidad es entretener, por tanto, se provoca desinformación (distorsión de la información) y subinformación (información deficiente).

No es posible afirmar que en el futuro necesitemos en un mayor porcentaje de los libros impresos para lograr una lectura crítica y reflexiva, no obstante, hoy en día, frente al auge de la tecnología de la información, todavía existe una gran cantidad de conocimiento en los árboles muertos. En un prólogo escrito de la novela Fahrenheit en 1993, Bradbury reconoció que cuando niño escuchó o leyó sobre los tres incendios de la Biblioteca de Alejandría y se echó a llorar. Más recientemente se conoció la noticia en internet de que una cadena humana conformada por jóvenes protegieron el museo de El Cairo para impedir saqueos; lo que simboliza

el fuerte sentido de la cultura que poseen las personas, de tal forma que se use la vida para proteger aquello que se considera un fragmento de la identidad.

La educación ante las contradicciones y problemáticas actuales resulta ser un gran remedio (Ospina, 2011), el mundo es ilimitado como afirma Borges en su relato *La Biblioteca de Babel*, al igual que la información; no obstante, la educación en los jóvenes podría motivar cierto orden entre tanto desorden, sin dejar de lado que se pueden utilizar en el salón de clase las prácticas letradas vernáculas de los estudiantes y aceptar que existe una lectura ubicua con diversas formas y finalidades. El rescate de la lectura y de la comprensión reflexivas o críticas, pueden finalizar en una comprensión de la realidad (Freire y Macedo, 1989) y tal vez con ello se logre la transformación del mundo actual, en un sitio más justo y armonioso.

Referencias

- Adler, J. (1984). *Cómo leer un libro*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Allington, R. L. (2000). *What really matters for struggling readers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Literacy practices. In Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (Eds). *Situated literacies*. Reading and writing in context, pp. 5-7. Londres: Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Niño-Murcia, M., Zavala, V. y Ames, P. (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 109-139. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Borges, J. L. (2002). *La Biblioteca de Babel*. En *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burbules, B. (2009). Meanings of Ubiquitous Learning. In Cope, B. and Kalantzis, M. *Ubiquitous Learning*. Urbana, University of Illinois Press.
- Castells, M. (2001) *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Plaza & Janés.
- Cairney, T. (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica. *Lingüística en la Red*, (6). Recuperado de http://www.linred.es/informacion_pdf/LR_informacion_31102008.pdf
- Cassany D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (58), 29-40.
- Cassany, D. (2012). *En-línea: Leer y escribir en la red*. España: Anagrama.
- Cassany D. (2014). Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet. *Lenguaje y textos*, (39), 39-47.
- Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/58621#quotation>
- Caviglia, F. (2002). Lie detecting as a step toward critical literacy. *L-1 Educational Studies in Language and Literature*, (2), 179,220.

- Conaculta (2010). *Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales*. Recuperado de http://www.conaculta.gob.mx/encuesta_nacional/#.VY9NyZVRHIU
- Doherty, C. (2002). Extending horizons: Critica technological literacy for urban Aboriginal students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, (1), 50-59.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Flores, G. y Díaz, M. A. (2013). *México en PISA 2012*. México: INEE.
- Galindo, M.A. (2014). Las prácticas letradas de alumnos universitarios en la sociedad 2.0. *Revista Educación y Desarrollo*, (31), 17-26. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo//anteriores/31/31_Galindo.pdf
- Goodman, K. (1982). En Ferreiro, E. y Gómez, M. (compiladoras). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, M. A. (2003). *Alfabetización digital*. Algo más que botones y teclas. Barcelona: Gedisa.
- Jarvio, A. O. (2011). *La lectura digital en el ámbito de la Universidad Veracruzana*. España: Universidad de Salamanca.
- Jones-Kavalier, B., and Flannigan, S. (2006) Connecting the Digital Dots: literacy of the 21st century. *EDUCAUSE Quarterly*, 29 (2). Recuperado de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0621.pdf>
- Knoblauch, C. H. & Brannon, L. (1993). *Critical teaching and the idea of literacy*. Heinemann: Portsmouth, NH.
- Mangen, A. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/256563189_Reading_linear_texts_on_paper_versus_computer_screen_Effects_on_reading_comprehension
- Moscoso, D. J. (2004). De la Galaxia de Gutenberg a la Galaxia Internet: la itinerancia en la lectura. *Revista científica de Comunicación y Educación*, (23), 124-128.
- Nelson, T. H. (1987). *Literary Machines. The report on, and of, project Xanadu concerning word processing, electronic publishing, hypertext, thinkertoys, tomorrow's intellectual revolution, and certain other topics including knowledge, education and freedom*. San Antonio: T. Nelson.
- Nielsen, J. (2008). *How little do users read?* Nielsen Norman Group. Recuperado de <http://www.nngroup.com/articles/how-little-do-users-read/>
- Nicholas, A. and Lewis, J. (2008). Millennial Attitudes Toward Book and E-Books. *The International Journal of the Book*, 5, (2), 81-92. Recuperado de http://digitalcommons.salve.edu/fac_staff_pub/26/
- Ospina, W. (2011). *Preguntas para una nueva educación*. Risaralda: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://vri.unicauca.edu.co>
- Pico, M.L. y Rodríguez, C. (2011). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. Argentina: Educ.ar S. E.
- Sartori, G. (2013). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Prisa.
- Lara, T. (2012). *Saber mirar. Nuevas alfabetizaciones. Alfabetización digital. Lectores críticos y creativos*. Leer.es. España: Ministerio de Educación.

Las redes sociales en tiempo de crisis ¿funcionan? (2015) *Milenio*. Recuperado de http://www.milenio.com/tendencias/Terremoto_85-terremoto_Chile-Nepal-Haiti-Facebook_Safety_Check-People_Finder_0_593340811.html

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Publicación semestral

ÉTICA Y AUTORREGULACIÓN EN LA FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

DRA. LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS
Universidad Iberoamericana Puebla
laura.barcenas@iberopuebla.mx

Gaeta, M.L., & López-Calva, J.M. (coord.)
***Ética y Autorregulación en la formación de
profesionales de la educación.***
México: Del Lirio-UPAEP. ISBN 978 607 8093 50 2.

El libro “Ética y Autorregulación en la Formación de Profesionales de la Educación” compilado por el Dr. Martín López Calva y la Dra. Leticia Gaeta González, presenta dos partes, una que contiene investigaciones de la ética profesional y también de la autorregulación que ya se han concluido y la segunda aborda dos investigaciones que están en proceso. Aspecto que no es usual, sin embargo, son dos trabajos de los que pronto se hablará.

Primero describiré algunos datos curiosos del libro que me parecieron interesantes y significativos: En él participan once autores de los cuales cuatro son hombres y siete son mujeres. Solo uno de los autores hombres es autor de un capítulo y coautor en otro. En cuanto al estudio de la ética profesional, se analizaron aspectos tales como la ética profesional de la docencia, de cómo se construyen las preguntas éticas; de valores y actitudes socialmente responsables; de libertad y autonomía en los docentes y de la ética en cuerpos académicos. Mientras que en autorregulación, se trabajó con autonomía y autorregulación, así como autorregulación emocional. Haciendo evidente que el aspecto en común entre los dos grandes temas de ética profesional y autorregulación es la autonomía, que se busca estudiar en estas investigaciones.

Se observó que hay una vasta revisión teórica pues a lo largo del libro se mencionan 132 autores que trabajan tanto la ética profesional como la autorregulación; el 66% de estos autores fueron mencionados una vez y los que mayores menciones recibieron fueron los documentos de Anita Hirsch, quien fue mencionada seis veces en diferentes capítulos, todos relativos a la ética profesional. En el listado de autores hay nombres de reconocimiento internacional como Morin, Bandura, Pintrich, Bauman y otros nacionales como López Calva, Latapí, Yurén o Gaeta.

Por otro lado, los capítulos refieren muy bien sus estrategias metodológicas, mostrando una buena diversidad de formas de estudiar tanto la ética profesional como la autorregulación, pues los capítulos reportan investigaciones cualitativas y cuantitativas, exploratorias, descrip-

tivas, transversales, no experimentales, de análisis de contenido, investigación participativa, entre otras. Mientras que, los sujetos no fueron tan variados, pues todos son prácticamente universitarios. La mayoría de los estudios tomó como sujetos a estudiantes de posgrado y los menos trabajaron con académicos universitarios.

En cuanto a instrumentos o herramientas para recabar información, se utilizaron: entrevistas, observaciones, escalas de actitud, análisis de productos, diarios de campo, codificación de textos, cuestionarios tipo Likert, cuestionarios de preguntas abiertas y cuestionarios para completar afirmaciones.

Después de los datos curiosos hagamos un repaso de aspectos significativos que marca este libro en los diferentes capítulos. El primero de éstos se refiere a la aplicación del instrumento de ética profesional trabajado por Hirsch (2005) como parte del estudio interuniversitario sobre este tema, que fue aplicado a alumnos de posgrado de Educación, que se titula “Ética profesional de la docencia”, desde la perspectiva de estudiantes de la maestría en Pedagogía, cuyas autoras Judith Águila, Gabriela Croda y Paulina Iturbide, trabajaron de manera muy cuidadosa y en donde se señala como dato interesante que:

Los rasgos significativos que destacan se refieren a las competencias cognitivas y técnicas y a las competencias éticas y los rasgos que por el número de menciones se consideran poco significativos; son los que se ubican en las competencias sociales y en las competencias afectivo emocionales”. (Águila, Croda, Iturbide, 2014, p. 42).

Este hallazgo muestra que los sujetos de estudio –quienes son en su mayoría profesores- cuidan aspectos de la ética profesional que son importantes como los aspectos técnicos, cognitivos y éticos, pero también se están descuidando el desarrollo de las competencias sociales y afectivo emocionales, que pueden ser clave en el aprendizaje de los niños que atienden como profesionales.

El segundo capítulo, de Martín López Calva y Laura Bárcenas, que se titula “La construcción de las preguntas éticas para la formación profesional”, habla de la forma en que se construyeron las preguntas éticas en los programas de licenciatura de la Ibero Puebla por los coordinadores y profesores de tiempo y en donde se muestra que hay poco conocimiento de cómo surgió la profesión y que se aprecia en la siguiente cita:

La comprensión adecuada del surgimiento y evolución de la profesión es un conocimiento básico para la conciencia sobre las necesidades sociales por las que fue creada y a las que responde. Llama la atención la escasa explicitación de esta parte en los documentos, pues se supondría que un profesional que fue formado y ha ejercido determinada actividad debería tener este conocimiento. (López Calva, Bárcenas, 2014, p. 76).

Es de llamar la atención que los profesionales tengan poco conocimiento del origen de su profesión y que puedan desconocer cuáles son las necesidades sociales que resuelve dicha profesión.

En el tercer capítulo titulado “Valores y Actitudes Socialmente Responsables de estudiantes del Doctorado en Pedagogía”, Salvador Ceja señala que:

En las cinco actitudes estudiadas se obtuvieron resultados con una tendencia mayormente positiva y con poca postura hacia la indiferencia. Lo que resulta preocupante es que ante situaciones socialmente vistas como predominantemente deseables aún haya un número significativo, mayor al 10%, que no muestre una actitud favorable hacia a ellas. Fue el caso de la actitud de respeto a la dignidad de las personas, que obtuvo el puntaje más bajo. (p. 98).

El capítulo “Autonomía y Libertad de los docentes en ejercicio desde la percepción de los estudiantes del Doctorado en Pedagogía”, de Martín López Calva, en el que se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a estudiantes del Doctorado en Pedagogía en la UPAEP – profesores en su mayoría- muestra una preocupación sobre cómo ejerce su autonomía el docente, al señalar que:

Las respuestas se inclinan entre los docentes con menor experiencia a que es el sistema el que no permite la autonomía, mientras que los docentes con más años de carrera que la falta de autonomía se debe a la actitud de los profesores... ..el docente es autónomo, pero no sabe cómo ejercer su libertad o no tiene la actitud para ejercerla. (p. 118).

Por otro lado, Leticia Gaeta es la autora del capítulo que lleva por título “Autonomía y autorregulación del aprendizaje en la formación doctoral: Algunos aspectos personales y del contexto implicados”, y en éste muestra que:

Enseñar de manera directa las estrategias que pueden ayudar a los estudiantes a procesar información y regular el aprendizaje de mejor manera, cómo, cuándo y por qué usar determinadas estrategias y llevar a cabo un modelo inicial de otros más expertos (principalmente el profesor) que guíe posteriormente a una práctica independiente de los alumnos. (p.143).

Gaeta señala con toda claridad que a veces suponemos que los estudiantes de posgrado ya son autorregulados y muy probablemente requieran apoyos para llegar a serlo.

En la segunda parte del libro, Rosalía Morales establece en el capítulo seis, titulado “La autorregulación emocional y el bullying en la escuela”, una serie de fundamentos teóricos de cómo puede atenderse este fenómeno en las escuelas desde una educación de las emociones y dice:

En estos programas deben contemplar la autorregulación emocional como un medio de autocontrol para identificar las propias emociones y las de los demás, así como saber expresarlas a las personas adecuadas, de la forma apropiada, en el momento oportuno y con el propósito justo. (p. 162).

Finalmente, se presenta el capítulo de René Cancino, Griselda Hernández y Susano Malpica, quienes plantean el proyecto de una investigación sobre la ética profesional de los cuerpos académicos en la Universidad Veracruzana y en el que se dice lo siguiente:

Una investigación sobre ética... nos interpela mucho más cuando nos percatamos de que la ética se trata de la revisión de las maneras de conducirnos en la vida y en los espacios que transitamos por ella. Y la interpelación se acentúa cuando ese sentido ético de la revisión de la conducción en la vida deviene advertir que hay compromisos o responsabilidades con algunas tareas o acciones en que nos hemos involucrado... (p. 184).

Y puede decirse que todo el libro es una invitación permanente a reflexionar como lo hacen Cancino, Hernández y Malpica, pues al estudiar aspectos éticos nos vemos interpelados y al mismo tiempo interpelamos a nuestros sujetos. Quien estudia aspectos éticos, está obligado a ser un sujeto ético.

En fin, invito a leer este libro porque nos proporciona perspectivas teóricas sobre la ética profesional y la autorregulación; nos brinda estrategias metodológicas para abordar el estudio de la ética y la autorregulación; nos permite reflexionar sobre nuestra práctica como docentes, académicos o investigadores y nos interpela como personas... como sujetos humanos.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Publicación semestral

EL RETO DE ENSEÑAR A VIVIR Y CRECER EN UNA
SOCIEDAD DE CONSUMO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
Universidad Nacional Autónoma de México
fdba@servidor.unam.mx

Cavazos, J., Gaeta, M.L., & López-Calva, J.M.
Educando la autorregulación del consumo en la infancia.
México: UPAEP/M.A. Porrúa. ISBN 987-607-401-880-6.

Mi agradecimiento a Judith, Martha Leticia y Martín por invitarme a comentar su libro, pero aún más por haber escrito una obra que, por experiencia propia, tocará fibras sensibles de conciencias y corazones de sus lectores.

En “Educando la autorregulación del consumo en la infancia” los autores plantean como foco de análisis el tema del desarrollo infantil en la actual sociedad de consumo, afirmando que resulta consustancial a la misma la conformación de una infancia consumista. Con evidencia y argumentos sólidos, muestran que los valores y prácticas de consumo se aprenden desde edades cada vez más tempranas y a través de diferentes mecanismos, en multitud de escenarios de vida. La niñez es el grupo humano más vulnerable, nos dicen ¿cómo es esto posible si el niño/a en sentido estricto no tiene capacidad de consumo por sí mismo?, ¿por qué entonces los artilugios de la mercadotecnia y publicidad tienen como foco a los menores y no solo a los de las clases pudientes con amplia capacidad de compra?

El libro desvela algunos de los mecanismos que permiten que el mercado funcione como un “educador” del consumidor y no puede negarse que representa una forma de dominación, nos dicen los autores. Los medios de comunicación comerciales operan en la dirección del fomento de una determinada cultura del consumo, pero también lo hacen los padres, los educadores y la institución escolar, ya sea por comisión u omisión. En estos agentes educativos también han operado y siguen operando determinados mecanismos que modelan mentalidades y prácticas de consumo, lo cual no quiere decir que sea imposible educar al consumidor de otra manera y que el único escenario posible sea el de un consumo irrefrenable, acrítico o irresponsable.

“Dime qué puedes y deseas comprar, y te diré quién eres y qué lugar ocupas en la escala social” parece ser la máxima que define el contrato social de la sociedad en que nos ha tocado vivir. El consumismo abarca diferencialmente a todos los estratos sociales y grupos de edad,

tiende a diferenciar por género, etnia y cultura. Se ha convertido en un fenómeno transnacional e implica complejos dispositivos económicos y mercadotécnicos, pero quizá lo más importante reside en que su discurso ensalza la individualización y autorrealización de la persona a través del consumo de bienes y servicios: “compro, luego existo” y si no lo hago, ¿de qué manera puedo lidiar con el estrés, la frustración, el hartazgo? Tanto si soy adulto como si soy un menor, el consumo de bienes, servicios y de lo que hoy se llama “intangibles” se ha vuelto crucial, tanto si accedo al mismo como si me encuentro excluido. En el caso de los niños, se ha encontrado que mientras más pequeños se hagan “fieles a las marcas” más seguros y predecibles serán sus patrones de consumo, y en varios países se ha demostrado que los menores influyen poderosamente en las decisiones de lo que se compra en casa.

Judith, Martha Leticia y Juan Martín con gran sensatez reconocen que el consumo se ha vuelto inherente a la vida humana en el mundo contemporáneo; en nuestro devenir del día a día, todos y cada uno de nosotros formamos parte de la maquinaria de consumo. No obstante, el consumo implica un mecanismo de exclusión social, porque agrupa y distingue a las personas en relación a su condición socioeconómica, conduce a la valoración de lo innecesario, al anhelo incesante por la novedad, a experimentar sensaciones de poder asociadas a la apropiación de bienes materiales y a la adquisición de valores y conductas. Los autores nos interpelan como lectores en torno a la siguiente interrogante:

¿Hasta qué punto tenemos claridad del impacto que tiene hoy en día en nuestros hijos y estudiantes el crecer en una sociedad consumista, en aspectos como su identidad, valores, relaciones interpersonales, emociones, sentido de bienestar y felicidad?

Por ello afirmo que este libro es trascendente en la medida en que se dirige a todos aquellos que tenemos en nuestras manos la responsabilidad de actuar y repensar el acto de educar para el consumo, y no para su prohibición utópica. Los padres de familia, maestros, directivos, psicólogos, pedagogos, investigadores, todos requerimos tomar conciencia y asumir el reto de enseñar a niños y jóvenes a vivir y crecer en una sociedad de consumo. No sé si era la intención de los autores, pero al menos para mí, como lectora, este libro se convirtió en una llamada de atención personal, que me hizo reflexionar a través de sus páginas en mi propia visión como consumidora y como educadora de niños y adolescentes consumidores. Me hizo cuestionar mis propios valores y prácticas de consumo, contrastarlas con las de mi padres, con las de mis hijos, reconocer sin complacencias la medida en que adoptamos a la vez que modelamos estilos de vida, formas de identidad y hábitos de consumo que en no contadas ocasiones resultan poco críticos y más bien impulsivos, dejándonos llevar por modas e imágenes efímeras y por costumbres ajenas.

No puedo imaginar que alguno de ustedes deje de sentirse por lo menos inquieto cuando de la mano de los autores revise en uno de los capítulos la recopilación de análisis e investigaciones de connotados expertos sobre el tema del consumo en la infancia, y llegue a la misma conclusión de esta obra: está más que demostrado que ni menores ni adultos encuentran la felicidad o el bienestar en esa cultura del consumo que tanto aprenden a anhelar. Por el contrario, nuestra sociedad, y particularmente nuestros niños y adolescentes, manifiestan cada

vez más estrés, ansiedad, dificultades emocionales, acoso, inseguridad y hábitos poco saludables.

En este libro podremos descubrir los argumentos que se esconden detrás de las falacias que conducen a creer que el consumidor, en pleno uso de su libertad, elige qué quiere, necesita o puede consumir. Desde las premisas del neoliberalismo y el libre mercado, aparentemente es el consumidor quien determina las características del tipo y cantidad de bienes que quiere y puede consumir; se nos dice que a final de cuentas toma sus propias decisiones, por ejemplo, sobre lo que come, sobre lo que quiere jugar o respecto a la manera en que se viste o se relaciona con sus pares a través de determinados bienes materiales e inmateriales.

No obstante, con base en los argumentos vertidos en este libro, esa aparente libertad en el consumo, que solo estaría restringida por el poder adquisitivo, resulta de lo más cuestionable. A manera de ilustración, en México, sabemos que se han modificado sustancialmente nuestros patrones culturales de alimentación en las últimas décadas, que la llamada comida chatarra y las bebidas con alto contenido de azúcar tienen el más alto nivel de consumo en país y eso se asocia en parte a que tienen amplia disponibilidad, están apoyadas por estrategias de publicidad muy efectivas –en buena medida dirigidas a los menores– y no se ha demostrado la disminución en su consumo como resultado de las campañas oficiales contra la obesidad, con las lecciones en los libros de texto, los contra-comerciales (“come frutas y verduras”, “toma 8 vasos de agua al día”) o inclusive con el aumento de precios al consumidor o de impuestos a las empresas productoras. Los niños siguen comprando golosinas y frituras altamente calóricas y con nulo poder nutricional, aunque ya no se las vendan en la cooperativa escolar.

Un análisis tan incisivo, valioso en todo lo que cabe, no se queda en el libro en el plano de la reflexión crítica de la realidad circundante. Destaco la propuesta de los autores en torno a lo que podemos llamar una pedagogía del consumo, cuyos destinatarios principales son los niños y jóvenes, pero también los agentes educativos: docentes, familiares, y por ende a las instituciones educativas y comunidades donde convivimos. Todo un reto pensar en cómo educar y re-educar para el consumo, sobre todo con la evidencia contundente de que no es suficiente el eslogan, la prédica científicista ni la prohibición.

Una vez que hemos arribado –en el libro– a la comprensión de que el consumo es de naturaleza cultural, tiene un trasfondo tanto económico como político, e incide en mecanismos psicológicos e identitarios, los autores nos interpelan para tomar postura respecto a la clase de consumidores y ciudadanos que somos y queremos ser. Particularmente, nos invitan a decidir la manera en que hay que educar en este ámbito, teniendo como punto de partida el cuestionar nuestras propias creencias y prácticas sobre el consumo como mecanismo de gratificación, aceptación, autodesarrollo y autorrealización.

La pedagogía del consumo postulada en esta obra ilustra tres de los ámbitos ligados al consumo en niños y adolescentes, ya que son los que se han convertido en el foco de empresas y mercadotecnia: el consumo de alimentos, los hábitos de compra de los menores y su creciente uso de tecnologías digitales. Una revisión de estudios sólidos y relevantes permite concluir que hay una carencia de recursos autorregulatorios en esta población en relación a lo antes

expuesto, pero al mismo tiempo, lo más esperanzador es que es posible restablecer el control personal del consumo a través de diversos mecanismos y pautas educativas, que los autores discuten desde la filosofía de promover una educación crítica, con una visión humanista, orientada al consumo sustentable y a la transformación social.

El principio fundamental de esta pedagogía del consumo consiste en el respeto a la dignidad de la persona, por encima de cualquier consideración que privilegie lo económico sobre lo humano. Implica una educación orientada a la búsqueda del bien humano en el sentido más amplio y ético del término, y se centra en la apropiación crítica de valores como la solidaridad, el amor, la amistad, la dignidad humana y la justicia. En nuestras conductas orientadas al consumo se involucran la razón, la emoción, las relaciones con los otros, nuestra identidad y aspiraciones, ello es innegable. Por eso, coincido plenamente con los autores que para educar a las generaciones jóvenes hay que compartir la importancia de los bienes culturales, sociales o espirituales por encima de los bienes materiales, que se ubicarán en su justa dimensión.

Como conclusión de la lectura de un libro inquietante, que pocos podrán dejar de leer una vez comenzado, es que resulta innegable que la sociedad de consumo “se apropia” del sujeto, imprimiendo una cierta dirección a su desarrollo y cristaliza en la “infancia consumista”. Pero como ya se ha dicho, la buena noticia para los educadores, es que hay forma de reconocer y potenciar la agencia de la persona, su criticidad y sentido de humanidad. He aquí el gran potencial del acto educativo para fomentar una cultura diferente, anclada en la búsqueda de valores superiores y en el bien común, en el anhelo por una sociedad más justa, donde todos tengan acceso a un estado de bienestar y no solo algunos a costa de la mayoría.

No puedo menos que recomendar la compra y lectura de esta obra: no se arrepentirán. Mi intención no es hacerlos comprar irreflexivamente, al contrario, considero que el consumo de los bienes de la cultura, como es el caso de este libro, contribuyen a nuestra educación como modelos adultos y agentes de socialización de prácticas de consumo alternativas a las imperantes en nuestros niños y jóvenes.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Publicación semestral

SE BUSCAN PROFESORES EXCELENTES

HERBERTO RODRÍGUEZ REGORDOSA

Vicerrector de Posgrados, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

herberto.rodriguez@upaep.mx

Robert Fulghum en su libro "Todo lo que tengo que saber de la vida lo aprendí en el kindergarden" (2003) (Fulghum, 2003), explicó que las reglas fundamentales de la convivencia humana y el respeto a los otros se descubre desde que somos muy pequeños. Sin embargo, cuando hablamos de educación superior, el reto es alcanzar niveles extraordinarios de conocimientos, habilidades y actitudes que los ideales de la educación universitaria siempre han resaltado, entre ellos: un profundo y específico dominio de las metodologías y procesos desarrollados en la ciencia para crear el conocimiento, el pensamiento lógico, la capacidad de resolver problemas, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por la ética así como el compromiso de construir ciudadanía. La educación es un proceso social que se sucede en el encuentro entre pares académicos en un primer momento y con los estudiantes en el aula (ya sea física o virtual) en un segundo momento y que obliga a la excelencia.

Ser un buen profesor universitario no es una labor fácil como es creído socialmente; los profesores hoy más que nunca, viven presiones extraordinarias para preparar e impartir clases inspiradoras, para realizar investigación que aporte a la literatura y para ser relevantes e influir en la transformación de la sociedad.

El profesor está siendo constantemente evaluado formal e informalmente tanto por sus pares académicos, sus alumnos, la sociedad e incluso por él mismo. La evaluación es necesaria para provocar mejoras que sumada a las motivaciones (intrínsecas y extrínsecas), crean en su persona un deseo de trabajo arduo, continuo e innovador para lograr la excelencia.

¿Pero qué significa ser excelente? Hay un cierto consenso en que un profesor exitoso se define por los logros de sus estudiantes; un profesor exitoso es el que los ha ayudado e inspirado a aprender de cierta manera en la que se logra una sustancial, sostenida y positiva influencia en cómo ellos piensan, sienten y actúan; se dice que un buen profesor es aquel que "toca" a sus estudiantes intelectualmente, educativamente y espiritualmente (Bain, 2004).

En un experimento en universidades, Ken Bain buscó responder a la pregunta: ¿Qué hacen los mejores profesores universitarios? (Bain, 2004). Para ello tomó una muestra de 63 profesores destacados enseñando en varias de las mejores universidades del mundo y que accedieron a ser parte del estudio. Observó directamente o video-grabó apoyado por un equipo de becarios lo que hacían estos profesores en sus clases, en los laboratorios y en cualquier espacio

universitario en el que tenían contacto con los alumnos. Realizó adicionalmente largas conversaciones con los profesores y con sus estudiantes, revisó los materiales de los cursos, los syllabus, los exámenes, las tareas e incluso las notas de los alumnos durante las clases; y por supuesto las evaluaciones docentes, llegando a las siguientes seis conclusiones:

1. Sin excepción, los mejores profesores conocen su materia extremadamente bien; son académicos muy reconocidos que siguen y contribuyen muy de cerca en forma intelectual, científica o artística en los últimos desarrollos de su campo de especialidad. Hacen investigación, aportan a la literatura con pensamiento original, estudian acuciosamente lo que otros hacen en su campo y leen extensamente sobre otros campos del conocimiento. Muchos son profesionistas muy exitosos.
2. Los mejores profesores se toman muy en serio su preparación de clases, las conferencias que tienen que dar, las discusiones, los debates y su participación en la Academia; saben que son verdaderas y demandantes aventuras intelectuales y tienen la misma importancia que su investigación. Empiezan preguntándose primero lo que quieren lograr en el aprendizaje de los alumnos antes que pensar en qué quieren enseñar.
3. Los mejores profesores esperan siempre más de sus estudiantes pero saben que tienen que estimularlos al máximo; lo logran provocando aprendizaje significativo que se traduce en pensar y actuar para la vida.
4. Los mejores profesores crean ambientes donde los alumnos confrontan intrigantes, bellos o importantes problemas; proponen actividades que los retan y los fuerzan a analizar y sintetizar sus ideas, a replantearse sus prejuicios y a examinar sus modelos mentales y contrastarlos con la realidad objetiva.
5. Los mejores profesores tienden a reflejar una fuerte confianza en sus estudiantes. Siempre asumen que sus estudiantes quieren y pueden aprender. Frecuentemente tienen apertura con ellos y de vez en cuando hablan sobre su propia aventura intelectual, sus ambiciones, triunfos, frustraciones y fracasos; alientan a sus estudiantes a aprender a ser reflexivos y cándidos. Constantemente discuten abierta y de manera entusiasta su propia curiosidad y sentido de la vida. En una sola frase: los tratan con decencia.
6. Los mejores profesores son sistemáticos para evaluarse a sí mismos y a sus estudiantes y en hacer los cambios apropiados; evitan ser pre-juiciosos y arbitrarios; buscan siempre ser justos.

Bain encontró también algunos puntos comunes a los buenos profesores: los mejores profesores a veces tienen malos días, días en que no llegan a tocar a sus estudiantes; no son inmunes a la frustración, a los errores de juicio, a sus propias preocupaciones y al fracaso; no son perfectos; comprobó que lo que ayuda a los buenos profesores, es su voluntad de sobreponerse a sus propias debilidades y fracasos; nunca culpan a sus estudiantes por las dificultades que encuentran. El estudio también comprobó que los buenos profesores tienen un fuerte compromiso con la comunidad académica y se preocupan e involucran con lo que sucede en su universidad; no sólo se enfocan a lograr su éxito individual.

- excelente PROFESOR, DESEOSO DE QUE SUS ALUMNOS APRENDAN, SIEMPRE DISPUESTO A AYUDARNOS
- muchas gracias por todo me convenció más de mi carrera :D
- Profesor muy joven que anima en sus clases, son de las mejores que he tomado y considero que debe seguir y tomar un papel más importante en la Universidad
- La maestra tiene muchos conocimientos de la materia, me gusta la forma en que maneja la clase pues es interactiva, además la forma de calificar es interesante, creo que es muy completa :)... disfruté mucho esta materia :)
- EXCELENTE PROFESORA. NUNCA HABIA TENIDO OPORTUNIDAD DE TOMAR CLASE CON UN PROFESOR QUE SE ESMERARA TANTO EN PREPARAR UNA CLASE COMO VI QUE LO HACÍA ELLA, SIEMPRE NOS LLEVABA MATERIAL PARA QUE NOSOTROS PUDIÉRAMOS APRENDER MÁS ACERCA DEL TEMA QUE ESTÁBAMOS VIENDO. ADEMÁS DE QUE SIEMPRE NOS DABA CONSEJOS DE OTRAS MATERIAS.
- Muy buen profesor, habla de manera directa y clara, sin dar rodeos. Sin duda volvería a tomar clases con él.
- Las actividades propuestas ayudan muy bien a entender las teorías.
- Excelente clase. La profesora mantiene al alumno interesado y promueve la participación y el diálogo en clase.
- Un muy buen maestro, es estricto pero solo nos exige porque quiere que seamos mejores... la verdad he aprendido mucho de él en la materia y personalmente.
- Excelente ingeniero.
- Sí volvería tomar clase con este profesor, es una persona congruente y sabe dar su clase, aterriza los temas en la vida diaria y los domina bien.
- MAESTRA SUPER ALEGRE Y ENERGICA ME GUSTA MUCHO SU CLASE.
- No sólo es excelente persona; sino que es apasionada, y tiene un conocimiento impecable de la materia que imparte; ella es el tipo de persona con la que me gusta tomar clase, porque el tiempo se pasa volando con tanta información por procesar y actividades dinámicas.
- SIN DUDA SABE MUCHO DE LA MATERIA, HACE DE LA CLASE ALGO SENCILLO Y TE QUEDAS CON GANAS DE APRENDER MÁS.
- Muy buen profesor, con mucho conocimiento. Excelente experiencia tener a un diputado de profesor.
- Me gustó la clase, porque pudimos exaltar en cada sesión el amor a nuestra patria, porque como bien lo dijo el Profesor el primer día de clases, ése era su objetivo.. y en mí lo logré.

- Excelente maestra, me gusta mucho que incite al alumno a aprender más sobre los temas y profundizar, pocos maestros son los que logran esto en el alumno; por lo menos en mí. ¡Felicidades! Usted hizo que me gustará bastante la región de Iberoamérica.
- HA SIDO LA MEJOR MAESTRA QUE HE TENIDO DE INGLÉS, ME ENCANTAN SUS CLASES Y SI POR MI FUERA TOMARÍA TODAS MIS CLASES CON ELLA. ES SUPER BUENA ONDA Y ME DA MUCHÍSIMA CONFIANZA DE HABLAR CON ELLA EN INGLÉS.
- Gracias profesora, es usted una persona comprensiva que aunado al proceso de enseñanza nos brindó su confianza. Excelente docente sus clases son enfocadas a cosas prácticas que nos ayudan visualizarnos en el campo ya laboral y nuestra actividad fuera de la universidad y como estudiantes.
- Profesor bueno, sabe de lo que habla, muy culto y respetuoso.
- My new favorite english teacher :) you are very cool.
- TE IMPULSA A INVESTIGAR, EXCELENTE CLASE.
- El profesor te puede explicar 1500 veces lo que ya te explicó solo para que te quede claro, promueve las actividades grupales y por lo tanto la integración del grupo. Siento que el ambiente y la clase es muy agradable a pesar de la hora.
- Gran doctor, muy clínico, aunque a veces se decepcione de que no sepamos cosas, nos fomenta mucho volver a estudiar todo.
- hola miss !!!!! nombre, 5mentarios excelente profesora, paciente, atenta, tolerante jaja muchas gracias por todo miss , incluso por echarme la mano con las faltas , sabe?? aprendí muchísimo con usted, gracias por todo , le mando un afectuoso abrazo, feliz navidad y próspero año!!
- :)”

Tanto en el ejercicio de minería de textos como en los comentarios de los alumnos que transmiten emociones, se puede concluir que muchos profesores en UPAEP durante el periodo 2014 lograron “tocar” a sus alumnos y crearon una sustancial, sostenida y positiva influencia en cómo ellos piensan, sienten y actúan; es decir, alcanzaron la excelencia.

Es cierto que a través de excelentes profesores, la educación en general y en particular la educación superior, influyen de manera importante en sus alumnos que posteriormente logran oportunidades de empleo e ingreso económico. Sin embargo, la educación no se reduce a ser un medio para lograr este fin: subvaluado está el extraordinario potencial de lo que las universidades y sus excelentes profesores pueden provocar en las personas y en la sociedad.

En palabras de Drew Faust (2015), Presidente de la Universidad de Harvard:

La educación superior enaltece a las personas. Les da una perspectiva rica sobre el sentido y propósito de sus vidas que probablemente no se hubiera desarrollado de

otra manera, y aunque es un reto demostrar con evidencia que esto es lo que sucede, es un reto que debemos aceptar.

Para reforzar esta idea, se aplicaron modelos econométricos en datos de 27 mil mexicanos de la encuesta de Imagina México sobre la felicidad, y se encontró que las personas que estudian un nivel de educación superior, no únicamente tiene mejores ingresos, sino que viven vidas más significativas y felices, disfrutan y cuidan más sus relaciones familiares y de amistad, procuran su salud, valoran más un empleo que los entusiasme, se comprometen más como ciudadanos y se interesan más por desarrollar su espiritualidad y religiosidad (Rojas, 2012).

La humanidad ha obtenido mucho por la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura con las universidades, que son espacios de encuentro, creatividad y curiosidad que alimentan las más altas aspiraciones de las personas y que impactan con su vida. Faust concluye que se debe ser muy cuidadoso y atento para seguir protegiendo los ideales que han estado en el centro del ideal universitario; ideal que nació de los grandes pensadores medievales y en el corazón de la Iglesia Católica.

Finalmente, es importante reflexionar sobre la excelencia del profesor cuando se habla desde una universidad con identidad católica. Siguiendo a Benedicto XVI en su charla con profesores jóvenes en el Escorial (BenedictoXVI, 2011):

...en primer lugar es preciso tener en cuenta que el camino hacia la verdad completa compromete también al ser humano por entero: es un camino de la inteligencia y del amor, de la razón y de la fe. No podemos avanzar en el conocimiento de algo si no nos mueve el amor; ni tampoco amar algo en lo que no vemos racionalidad: pues "no existe la inteligencia y después el amor: existe el amor rico en inteligencia y la inteligencia llena de amor" (Caritas in veritate, n. 30). Si verdad y bien están unidos, también lo están conocimiento y amor. De esta unidad deriva la coherencia de vida y pensamiento, la ejemplaridad que se exige a todo buen profesor.

Continúa Benedicto XVI:

En segundo lugar, hay que considerar que la verdad misma siempre va a estar más allá de nuestro alcance. Podemos buscarla y acercarnos a ella, pero no podemos poseerla del todo: más bien, es ella la que nos posee a nosotros y la que nos motiva. En el ejercicio intelectual y docente, la humildad es asimismo una virtud indispensable, que protege de la vanidad que cierra el acceso a la verdad. No debemos atraer a los estudiantes a nosotros mismos, sino encaminarlos hacia esa verdad que todos buscamos.

Esta última reflexión ayuda a entender que hay una dimensión sobrenatural por la cual un profesor con Fe debe tener motivaciones trascendentes para ser excelente; es un camino ar-

duo pero que perfecciona y lo convierte en persona plena. Es este tipo de profesor el que una universidad de excelencia debe buscar, atraer y formar.

Referencias

- Bain, K. (2004). *What the best College Teachers Do*. Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Barahona, I., & Rodríguez-Regordosa, H. (2015). Textual analysis applied on the evaluation of a Higher Education Institution. *Work in progress*.
- Benedicto XVI. (19 de agosto de 2011). Encuentro con los jóvenes profesores universitarios.
- Faust, D. G. (21 de January de 2015). *World Economic Forum*. Obtenido de Agenda: <https://agenda.weforum.org/2015/01/three-forces-shaping-the-university-of-the-future>
- Fulghum, R. (2003). *All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten*. New York, NY, USA: Ballantine Books.
- Imagina México . (2012). *Ranking de Felicidad en México*. Puebla, Pue, Mex: UPAEP.
- XVI, B. (2009). *Carta Encíclica Caritas in Veritate*. Libreria Editrice Vaticana.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Publicación semestral